

Passt Mehrsprachigkeitsdidaktik in den finnischen DaF-Unterricht?

Eine Lehrwerkanalyse des finnischen DaF-Lehrwerks *Magazin.de 1* aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht

Universität Tampere
Fakultät für Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Miriam Amberg
Juni 2018

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Saksan kieli ja kulttuuri

AMBERG MIRIAM: Passt Mehrsprachigkeitsdidaktik in den finnischen DaF-Unterricht? - Eine Lehrwerkanalyse des finnischen DaF-Lehrwerks *Magazin.de 1* aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht

Pro gradu-tutkielma, 121 sivua, liitteet 15 sivua

Kesäkuu 2018

Vuosina 2014 ja 2015 julkistetuissa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteissa painotetaan monikielistä osaamista, joka viittaa Anta Kursiša (2017) mukaan trendinmuuttoon. Saksa opiskellaan suomalaisissa kouluissa tavallisesti kolmantena kielenä englannin ja ruotsin jälkeen. Siksi voidaan käyttää aiemmin oppineita kielitaitoja saksan kursseissa tukena. Monikielisyysdidaktikan mukaan oppilaat opiskelevat saksaa nopeammin käyttämällä ruotsin ja englannin kielitaitoja.

Tässä tutkielmassa tarkastettiin monikielisyysdidaktiikan soveltuvuuden Suomen saksanopetuksessa käytettävänä menetelmänä: sekä monikielisyysdidaktikassa että opetussuunnitelmassa määritellään oppimista konstruktivistisen oppimisteorian perusteella prosessina, johon oppilaat osallistuvat aktiivisesti.

Nykyäänkin oppikirja vaikuttaa säännöllisesti käytettynä välineenä opetukseen: teemojen ja menetelmien valinta, mutta myös opetuksen sisältö riippuu usein oppikirjasta. Siksi kysyttiin tässä tutkimuksessa monikielisyysdidaktikan roolia oppikirjassa *Magazin.de 1*. Vuonna 2016 julkistettu oppikirja perustuu uuteen opetussuunnitelmaan. Tutkittiin oppikirjaa oppikirja-analyysin avulla ja tarkastettiin mm. monikielisyysdidaktikan ja oppimisstrategioiden roolin.

Vaikka löydetään *Magazin.de 1*-kirjasta monikielisyysdidaktisia jatkeita kuten esimerkkilauseet eri kielillä ja oppimisstrategioita esitteleviä harjoituksia, oppikirjan soveltuvuus monikielisyysdidaktikan näkökulmasta on rajoitettu. Kritisoitiin esimerkiksi kieliopin deduktiivista esittelemistä ja tekstien valintaa. Korjaamaan oppikirjan puutteet, opettajat voisivat käyttää eri materiaalia kuten monikielisyysdidaktikan periaatteiden perustella kehitetyt harjoitukset.

Yhteistyössä Anta Kursišan ja Ulrike Richter-Vapaatalon kanssa kehitettiin neljä tehtäväpaperia, jotka vastaavat monikielisyysdidaktikan vaatimuksiin. Ne ovat opettajille osoittavat esimerkit, millaista harjoitukset ja tehtäväpaperit voisivat näyttää.

Asiasanat: monikielisyysdidaktiikka, oppikirja-analyysi, saksa vieraana kielenä

1	Einleitung	6
2	Theoretische Grundlagen des finnischen Sprachunterrichts	8
2.1	Definition des Begriffs Lernen	9
2.2	kognitive Lerntheorie	10
2.3	Die konstruktivistische Lerntheorie	12
2.3.1	Zentrale Merkmale der konstruktivistischen Lerntheorie	12
2.3.2	Faktoren und deren Auswirkung auf das Lernen	14
2.3.3	Forderungen an den Unterricht	16
2.4	Fremdsprachenunterricht in Finnland	18
2.4.1	Die Sprachenfolge in Finnland	18
2.4.2	Der finnische Rahmenlehrplan	19
2.4.3	Zielsetzungen des finnischen Rahmenlehrplans	20
2.4.4	Konstruktivismus im finnischen Unterricht	22
3	Mehrsprachigkeitsdidaktik	23
3.1	Stand der Forschung im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik	24
3.2	Definition von Mehrsprachigkeit und damit verbundene Modelle	28
3.2.1	Common Underlying Proficiency (CUP)	30
3.2.2	Das Dynamic Model of Multilingualism (DMM)	30
3.2.3	Das Faktorenmodell	31
3.2.4	Lernerautonomie	34
3.2.5	Transfer	35
3.2.6	Lernstrategien	36
3.3	Mehrsprachigkeitsdidaktik	37
3.3.1	Zentrale Merkmale der Mehrsprachigkeitsdidaktik	39
3.3.2	Die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik	40
3.4	Mehrsprachigkeitsdidaktik im finnischen Fremdsprachenunterricht	42
4	Theoretische Grundlagen der Lehrwerkanalyse	44
4.1	Die Lehrwerkanalyse	45
4.2	Kriterien der Lehrwerkanalyse	46
4.3	Auswahl der Kriterien für die Lehrwerkanalyse von <i>Magazin.de 1</i>	47
5	Analyse des Lehrwerks <i>Magazin.de 1</i>	50
5.1	Transfer und Sprachvergleich im Lehrwerk <i>Magazin.de 1</i>	51

5.1.1	Beispiele für Transfer und Hinweise auf Transfer-/Vergleichsmöglichkeiten	51
5.1.2	Visualisierung von Sprachvergleich	54
5.1.3	Thematisierung von Mehrsprachigkeit	55
5.2	Prüfung auf Vorhandensein von Verstehens-, Inhalts- und Textorientierung	57
5.2.1	Berücksichtigung der Inhaltsorientierung in <i>Magazin.de 1</i>	57
5.2.2	Berücksichtigung der Verstehensorientierung in <i>Magazin.de 1</i>	59
5.2.3	Berücksichtigung der Textorientierung in <i>Magazin.de 1</i>	62
5.3	Untersuchung der Übungstypen in <i>Magazin.de 1</i>	68
5.3.1	Übungen zur Fehlerkorrektur und Analyse sprachlicher Strukturen	70
5.3.2	Übersetzungsübungen	73
5.3.3	Varianten von Produktionsübungen und freie Übungen	73
5.3.4	Gegenüberstellung induktives und deduktives Vorgehen	77
5.4	Einsatz und Thematisierung von Lernstrategien	83
5.4.1	Reflektieren über Lernprozesse	84
5.4.2	Durch Übungen vorgestellte Lernstrategien	89
5.4.3	Lesestrategien	90
5.5	Gesamteinschätzung des Lehrwerks <i>Magazin.de 1</i>	92
5.6	Bewertung der Eignung von <i>Magazin.de 1</i> für den mehrsprachigen Unterricht	95
6	Vorschläge für Zusatzmaterial für <i>Magazin.de 1</i>	96
6.1	Zusatzmaterial <i>Modalverben</i>	97
6.2	Zusatzmaterial Possessivpronomen	102
6.3	E-Mail und Chat	107
6.4	Länderinformationen über Deutschland und Finnland vergleichen	111
6.5	Fazit zum Zusatzmaterial	116
7	Abschließende Bewertung des Lehrwerks und Ausblick	117
8	Literaturverzeichnis	120
9	Anhang	128
	Anhang 1 – Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien	128
	Anhang 2 – Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien Arbeit mit Texten	129
	Anhang 3 – Arbeitsblatt <i>Perhe – familj – family – die Familie</i>	130
	Anhang 4 – ausgearbeitetes Zusatzmaterial	131

Anhang 5.....	142
---------------	-----

1 Einleitung

„Es lohnt sich, andere Sprachen in den Deutschunterricht zu integrieren. Es motiviert die SchülerInnen und erleichtert ihnen das Lernen bestimmter Bereiche von Wortschatz und Grammatik. Nach meiner Erfahrung ist das wichtigste in einem mehrsprachigen Klassenzimmer, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin bewusst beschließt, die Vorkenntnisse der SchülerInnen in anderen Sprachen in den Unterricht zu integrieren.“ (Kursiša 2017, 102)

Das Thema Mehrsprachigkeit wird in Finnland spätestens seit der Veröffentlichung der aktuellen nationalen Rahmenlehrpläne durch das finnische Ministerium für Bildung (POPS 2014 und LOPS 2015), in denen die Mehrsprachigkeit durchgehend verwendet wird, diskutiert. Fremdsprachenunterricht in der Schule muss seit jeher immer effizienter werden, da weniger Unterrichtszeit für den Sprachunterricht investiert werden soll. Andererseits wird erwartet, dass die SchülerInnen bis zu ihrem Abitur ein möglichst hohes Sprachniveau erreichen.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein Ansatz, der effizientes Lernen verspricht: laut Faktorenmodell (Kapitel 3.2.3) stehen den Lernenden mit jeder gelernten Fremdsprache neue Ressourcen in Form von Wissen über Sprache und das eigene Lernen sowie Lernerfahrung zur Verfügung. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht man davon aus, dass das Lernen effizienter gestaltet werden kann, indem diese Ressourcen genutzt und im Unterricht gezielt an dieses Wissen angeknüpft werden. Je näher die neue mit den bereits gelernten Fremdsprachen verwandt ist, desto mehr sprachliches Wissen kann laut Mehrsprachigkeitsdidaktik von einer in die andere Sprache transferiert werden. Auf diese Weise können Vokabeln erschlossen und leichter gelernt, aber auch Grammatik schneller verstanden werden. Der Nutzen von Transfer und Lernstrategien, die in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine zentrale Rolle spielen, wurde im Rahmen diverser Forschungsarbeiten untersucht, z.B. von Grasz (2017). Laut dieser Arbeit können Ähnlichkeiten zwischen deutschen und schwedischen sowie englischen Wörtern genutzt werden, um sich Wörter zu erschließen und diese leichter zu memorieren (Grasz 2017, 60).

Besonders im Deutschunterricht in Finnland bietet sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Unterrichtsmethode an, weil Deutsch in der Schule meist als dritte Fremdsprache nach den verwandten Sprachen Englisch und Schwedisch gelernt wird.

Aus Sicht eines/einer LehrerIn stellt sich die Frage, wie die Mehrsprachigkeit in den Unterricht integriert werden kann und welche Materialien genutzt werden können. Ein Lehrwerk, das sich speziell an dem neuen Rahmenlehrplan orientiert und für die Verwendung in der gymnasialen Oberstufe ausgelegt wurde, ist *Magazin.de 1*. Die vorliegende Forschungsarbeit soll dabei helfen zu klären, ob und wie Mehrsprachigkeit in den finnischen DaF-Unterricht integriert werden kann. Deshalb sollen im Rahmen dieser Arbeit die folgenden Forschungsfragen geklärt werden:

1. Inwiefern eignet sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Einsatz im finnischen DaF-Unterricht?
2. Inwiefern eignet sich das Lehrwerk *Magazin.de 1* als Basis für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Deutschunterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe?
3. Mithilfe welcher Maßnahmen kann die Eignung des Lehrwerks optimiert werden?

Bevor diese Forschungsfragen beantwortet werden können, müssen zunächst in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen geklärt und der Begriff *Lernen* definiert werden. Hierfür werden die kognitive und die konstruktivistische Lerntheorie herangezogen. Anschließend werden der Fremdsprachenunterricht sowie der nationale Rahmenlehrplan vorgestellt und gezeigt, dass sich der Rahmenlehrplan an der konstruktivistischen Lerntheorie orientiert.

In Kapitel 3 wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt, wobei dabei u.a. auf verschiedene Modelle sowie auf *Transfer* und *Lernstrategien* eingegangen und Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht thematisiert wird. Danach werden in Kapitel 4 die theoretischen Grundlagen der Lehrwerkanalyse geklärt und die Analysekriterien vorgestellt, nach denen im Anschluss die Analyse des Lehrwerks *Magazin.de 1* durchgeführt wird. Auf Basis dieser Analyse, die in Kapitel 5 stattfindet, soll die Eignung des Lehrwerks *Magazin.de 1* für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht eingeschätzt werden.

Im letzten Teil, Kapitel 6, wird eine Auswahl an Zusatzmaterialien vorgestellt, die dabei helfen können, die Defizite des Lehrwerks auszugleichen, die bei der Analyse zum Vorschein kamen.

2 Theoretische Grundlagen des finnischen Sprachunterrichts

Obwohl die Medizin dank verschiedener bildgebender Verfahren inzwischen das menschliche Gehirn abbilden und sogar die Aktivität in verschiedenen Hirnregionen messen kann, sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich seiner Funktionsweise bisher begrenzt und die Aufnahmen aus Hirnscans lassen sich deshalb nur teilweise interpretieren. Laut dem aktuellen Stand der Hirnforschung ist anzunehmen, dass das Gehirn eine flexible und zudem netzartige Struktur aufweist und demnach auch die Prozesse vernetzt ablaufen. Zudem vermutet man, dass über die Sinne aufgenommene Informationen und Reize „instinktiv mit bekannten Mustern oder Elementen (Merkmale) von Mustern, mentalen Modellen und Schemata abgeglichen“ (Roche 2013, 58) werden.

Ebenso begrenzt sind die Erkenntnisse der Lernforschung, die sich mit Einflussfaktoren, Prozessen und Zusammenhängen beschäftigt, die das Lernen bzw. im Bereich der Sprachlernforschung das Lernen speziell von Sprachen betreffen. In der Lernforschung versucht man, den Prozess des Lernens sowie die Faktoren, die diesen beeinflussen, zu verstehen und zu beschreiben, so dass anschließend Empfehlungen dazu ausgesprochen werden können, wie möglichst effizientes Lernen gestaltet werden sollte. Bisher nimmt man beispielsweise an, dass Emotionen ganz allgemein das Lernen beeinflussen und besonders negative Gefühle wie Angst das Lernen stören können. Welche Rolle dieser Faktor beim (Sprachen-)Lernen genau spielt und wie groß der Einfluss ist, konnte bisher jedoch nicht vollständig geklärt werden (Hufeisen/Gibson 2003, 14).

Erschwerend kommt hinzu, dass laut den Erkenntnissen der Hirnforschung „alle Spracherwerbsprozesse individuell unterschiedlich und allenfalls in Ansätzen verallgemeinerbar sind“ (Krumm 2010, 1260). Es gibt demnach bisher kein zweifelsfrei belegtes Modell für das Lernen, geschweige denn für das Sprachenlernen. Um den Lernprozess und das, was der Lernende während des Lernprozesses wirklich tut, dennoch ansatzweise erklären zu können, gibt es verschiedene Lerntheorien. Diese Lerntheorien treffen Annahmen bezüglich der Prozesse, die während des Lernens ablaufen und stellen diese modellhaft dar. Auf Basis dieser deskriptiven Modelle werden didaktische Ansätze entwickelt, die das Lernen normativ beschreiben. Um eine Lerntheorie als Basis für

folgende didaktische Ansätze vorstellen zu können, soll an dieser Stelle zunächst der Begriff *Lernen* für diese Arbeit definiert werden.

2.1 Definition des Begriffs Lernen

Lernen kann laut Wolff (2003, 323) als

„Prozess der Wissensintegration und der Wissensreorganisation verstanden [werden], d.h. die verarbeiteten Informationen werden – wenn sie behalten werden sollen – vom Lerner in das bereits vorhandene Wissen eingebunden und dieses so umstrukturiert, dass es optimal organisiert ist und jederzeit abgerufen werden kann“.

Das Lernen wird also als aktiver Vorgang verstanden, wobei der Lernende die Lernarbeit leisten muss und außenstehende Personen wie Lehrer den Lernprozess z.B. durch Hilfestellungen nur marginal beeinflussen können. Aus der Definition und dieser Annahme lässt sich ableiten, dass Lernen individuell ist, da die Integration neuer Informationen in bereits vorhandenes Wissen vom individuellen Vorwissen sowie den verwendeten Lernstrategien, deren Einsatz ebenfalls auf individuellen Erfahrungen beruhen, abhängt (Riemer 2002, 60). Obwohl Lernen vermutlich Aktivität des Lerners voraussetzt, geht man davon aus, dass Lernen „sowohl durch intentionale als auch durch beiläufige Verarbeitungsprozesse geschehen“ (Ender 2007, 49) kann. Diese Annahme verdeutlicht die Komplexität des Lernprozesses, der auf unterschiedliche Art und Weise ablaufen kann, dessen Effektivität und Lernergebnisse jedoch stark variieren können. Im Bezug auf den Unterricht versucht man, das Lernen möglichst effizient zu gestalten, so dass möglichst viele Informationen behalten werden.

Das *Sprachenlernen* bezeichnet eine Sonderform des Lernens, wobei zwischen *Erst-* und *Fremdspracherwerb* sowie *Fremdsprachenlernen* unterschieden wird. Als *Spracherwerb* bezeichnet man den ungesteuerten Erwerb einer Sprache beispielsweise von Kleinkindern, der zudem innerhalb des zielsprachigen Raumes stattfindet. Deshalb spricht man von Mutter- bzw. Erstspracherwerb und von Zweitspracherwerb, wenn z.B. Immigranten die Sprache der neuen Heimat lernen und sie sich dabei innerhalb des zielsprachigen Raumes befinden. Wird dagegen eine Fremdsprache z.B. in der Schule oder der Universität außerhalb des zielsprachigen Raumes und gesteuert durch Unterricht

gelernt, so spricht man von Fremdsprachenlernen. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist, dass eine Fremdsprache oft zu einem Zeitpunkt gelernt wird, an dem der Erstspracherwerb bereits abgeschlossen ist (Riemer 2002, 51ff).

Da sich diese Forschungsarbeit auf den Deutschunterricht an finnischen Regelschulen konzentriert, wird in erster Linie von Fremdsprachenunterricht im Sinne eines Fremdsprachenlernens ausgegangen. Dieses Fremdsprachenlernen soll im Folgenden mithilfe der konstruktivistischen Lerntheorie beschrieben werden, die eine zentrale Rolle in der Lehrerbildung sowie in der Unterrichtsgestaltung in Finnland einnimmt. Da die konstruktivistische eng mit der kognitiven Lerntheorie, aus der sie sich entwickelt hat, zusammenhängt, soll zunächst die kognitive Lerntheorie vorgestellt werden.

2.2 kognitive Lerntheorie

In der *kognitiven Lerntheorie* wird der „Lernende als Individuum begriffen [...], das äußere Reize aktiv und selbstständig verarbeitet“ (Tulodziecki 1996, 43), wobei die Verarbeitung dieser Reize als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst wird. Der Mensch ist demnach metaphorisch gesehen ein informationsverarbeitendes System. Aus dieser Metapher ergibt sich das im Folgenden beschriebene Modell.

Zu den zentralen Merkmalen der kognitiven Lerntheorie gehört auf der einen Seite die Annahme, dass dem Lernenden eine aktive Rolle zukommt. Auf der anderen Seite spielt auch die Umgebung eine entscheidende Rolle, da laut Piaget und Wygotski „Lernen im Rahmen einer selbstständigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner sozialen Umwelt“ (Riemer 2002, 59) stattfindet. Die Reize aus der Umgebung, der s.g. *Input*, werden laut kognitiver Lerntheorie über die Sinne wahrgenommen und anschließend in abrufbare kognitive Strukturen umgesetzt, die abgespeichert werden können.

Die kognitive Lerntheorie besagt zudem, dass die Informationen aus der Außenwelt selektiv wahrgenommen und verarbeitet werden, da der Lernende diese mit dem individuellen Wissens- und Entwicklungsstand in Beziehung setzt, d.h. der „Lernende konstruiert aktiv neues Wissen in der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und den eingehenden Reizen“ (Wolff 1996, 545). Bedingt durch das individuelle Vorwissen und die Rolle, die dieses im Informationsverarbeitungsprozess spielt, führt der gleiche Input unter Umständen bei verschiedenen Lernern zu unterschiedlichen

Verarbeitungs- und Lernergebnissen. Zudem besagt die kognitive Lerntheorie, dass beim Lernen nicht nur neues Wissen „im Wechselspiel mit der Umwelt erzeugt und [...] in bestehende Wissensnetze eingebettet“ (Roche 2013, 23) wird – man spricht in diesem Fall von *Assimilation* – sondern auch vorhandene kognitive Strukturen an neue Aufgaben angepasst werden, was als *Akkommodation* bezeichnet wird.

Übertragen auf das Sprachenlernen bedeutet das, dass laut kognitiver Lerntheorie das Sprachenlernen ein kreativer Prozess ist, bei dem „Informationen über die Zielsprache auf Basis vorhandener Wissensbestände“ (Riemer 2002, 60) erschlossen und verarbeitet werden. Man spricht von einer *Lernersprache*, die sich beim Sprachenlernen entwickelt und durch Weiterlernen, z.B. von neuen Grammatikregeln, verändert. Der Verarbeitungsprozess, bei dem Schemata und Muster als Organisationsstrukturen dienen, kann durch Strategien beeinflusst werden, die zum Methoden- und Vorgangs-wissen zählen, das auch *prozedurales Wissen* genannt und vom reinen Faktenwissen, dem s.g. *deklarativen Wissen*, unterschieden wird. Diese Strategien werden dadurch charakterisiert, dass sie bewusst eingesetzt werden und deshalb fassbare Operationen darstellen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, die zentralen Merkmale der kognitiven Lerntheorie sind die Annahme eines aktiven Lernenden, der auf Basis seines Vor-wissens über die Sinne aufgenommene neue Informationen mit vorhandenen Mustern und Schemata abgleicht, die Informationen verarbeitet und dabei neues Wissen konstruiert. Neben dem Anknüpfen des Neuen an bereits vorhandenes Wissen wird gleichzeitig auch dieses Vorwissen umstrukturiert und an neue Aufgaben angepasst.

Durch den Einsatz von bestimmten Strategien kann der Prozess der Informationsverarbeitung beeinflusst werden, diese müssen jedoch vom Lernenden selbst eingesetzt werden, denn Außenstehende wie Lehrer können den Lernprozess nur marginal beeinflussen. Zudem soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im Unterricht erworbenes Wissen zwar „danach in der Praxis angewendet werden [soll]“ (Hentunen 2002, 37), dennoch sollten Wissen und Können nicht gleichgesetzt werden. Denn der erwartete entspricht häufig nicht dem beobachtbaren Output der SchülerInnen, besonders wenn das Wissen nur rezeptiv angeeignet wird und deshalb „äußerlich, oberflächlich und träge bleibt“ (Hentunen 2002, 44). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sich die kognitive Lerntheorie speziell auf die kognitiven Prozesse des Lernenden konzentriert, während die

soziale Interaktion und äußere Einflussfaktoren in dieser Theorie eher untergeordnet sind, obwohl der Input von außen über die Sinne wahrgenommen wird.

2.3 Die konstruktivistische Lerntheorie

Vorgänger der *konstruktivistischen* ist die kognitive Lerntheorie, in der konstruktivistischen Lerntheorie wird Lernen jedoch nicht mehr als Informationsverarbeitung sondern als sozialer Prozess verstanden, „bei dem Lernende allein auf der Grundlage ihres individuellen Wissens und ihrer Erfahrungen“ (Riemer 2002, 60) ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Riemer (2002, 60) stellt fest, dass Lernen in der konstruktivistischen Lerntheorie nicht als ‚Informationsverarbeitungs-‘, sondern als ‚Konstruktionsprozess‘ aufgefasst wird. Sozial ist der Lernprozess insofern, als man annimmt, dass „erst die Wechselwirkung zwischen Individuen den echten Lernprozess ermöglicht“ (Hentunen 2002, 11). Laut Hentunen (2002) lässt sich die Bedeutung der Kommunikation im Lernprozess zudem aus der folgenden Definition von Wissen ableiten: “Knowledge is effective action. [...] In a very real sense, human learning is human languaging, the exchange of conversation and dialogue. [...] Dialogue is a major medium for providing experience in the knowledge construction process” (Knuth 1993, 170f zitiert nach Hentunen 2002, 11).

Nun sollen zunächst die zentralen Merkmale der konstruktivistischen Lerntheorie dargestellt werden, ehe die normativen Empfehlungen, die sich aus der konstruktivistischen Lerntheorie für den Unterricht ableiten lassen, vorgestellt werden.

2.3.1 Zentrale Merkmale der konstruktivistischen Lerntheorie

Lernen wird aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie als Prozess verstanden, bei dem neues Wissen konstruiert wird. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Operationen Wahrnehmen, Verstehen und Lernen, „die der Mensch selbstständig auf der Grundlage seines spezifischen Erfahrungswissens vollzieht“ (Wolff 1996, 544). Daraus lässt sich ableiten, dass zum einen das individuelle Vorwissen eines Lernenden das Lernen zu beeinflussen und zudem Verstehen eine wichtige Voraussetzung für Lernen zu sein scheint. Laut Riemer (1997) ist anzunehmen, dass nur diejenigen Informationen, die verstanden werden, auch in das Wissen des Lernenden integriert werden können. Während bedingt verstandener Input vermutlich für einen späteren Zeitpunkt gespeichert wird, gehen ungenügend verstandene Informationen verloren (Riemer 1997, 231).

Speziell beim Fremdsprachenlernen beinhaltet der Lernprozess laut konstruktivistischer Lerntheorie neben der Konstruktion von Regeln und Hypothesen über die Beschaffenheit der Fremdsprache auch das Ausprobieren sowie eventuelle Anpassen dieser. Ähnlich wie in der kognitiven nimmt man auch in der konstruktivistischen Lerntheorie an, dass die Rekonstruktion sowie ein Angleichen des gespeicherten an neues Wissen Teil des Lernprozesses ist (Riemer 2002, 59f).

Zudem ist anzunehmen, dass Lernen nicht nur ein kognitives, sondern auch ein soziales Phänomen ist, da Lernen auch die Überprüfung der konstruierten Hypothesen und Regeln an der Wirklichkeit beinhaltet (Marsh/Marsland 1999, 20). Das bedeutet, dass Lernen vermutlich nicht völlig autonom abläuft, sondern der Lernende auf Kooperation in Form von Austausch über individuelles Wissen angewiesen ist. Hinzu kommt, dass laut Hentunen (2002) die kommunikative Komponente und der Beziehungsaspekt in den Vordergrund gerückt werden sollte, da u.a. die Motivierung und Unterstützung der SchülerInnen davon abhängt und „ein funktionierender Lernprozess [...] gleichzeitig mit einer funktionierenden Kommunikation [entsteht]“ (Hentunen 2002, 31 & 38). Auf diese Weise kann eine emanzipatorische und kommunikative ‚Ermöglichungsdidaktik‘ an Stelle der autoritären und vorschreibenden ‚Belehrungsdidaktik‘ treten (Hentunen 2002, 30). Doch nicht nur die Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerInnen sondern auch zwischen den SchülerInnen ist wichtig, da kollektives Lernen im Team oder mit einer Partnerin/einem Partner die Perspektive des Lernens um verschiedene Interpretationen erweitert (Hentunen 2002, 12). Deshalb wird das Lernen in der Gruppe als lernfördernd angesehen (Riemer 2002, 60).

Eine Annahme über die Relation zwischen der aktiven Hypothesenbildung des Lernenden und den sozialen Prozessen wird in der *Einzelgänger-Hypothese* getroffen. Diese Hypothese besagt, dass Lernen, obwohl es in einem sozialen Kontext stattfindet, eine Aufgabe darstellt, die durch das mentale System eines ‚Einzelgängers‘ bewältigt werden muss. Demnach muss sich jeder Lernende, für den verschiedene affektive, soziale und kognitive Voraussetzungen gelten, das zu erlernende Wissen selbst zugänglich machen. Obwohl das Lernen innerhalb einer Gruppe als sinnvoll angesehen wird, kann die Aufgabe des Lernens von niemand anderem als vom Lernenden selbst bewältigt werden (Riemer 2002, 81).

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl die kognitive als auch die konstruktivistische Lerntheorie Lernen als Prozess auffasst, der individuell abläuft und vom Vorwissen des Lernenden abhängt, weil neues an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft wird. Diese Annahme dient als Erklärung dafür, dass Unterricht bei verschiedenen Lernenden zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen kann. Während sich die kognitive Lerntheorie jedoch auf die kognitiven Informationsverarbeitungsprozesse konzentriert, versteht die konstruktivistische Theorie das Konstruieren von Hypothesen als Voraussetzung fürs Lernen. Zudem besagt die konstruktivistische Lerntheorie, dass Lernen die Überprüfung dieser Hypothesen an der Wirklichkeit und dadurch eine soziale Komponente beinhaltet. Besonders im Bereich des Sprachenlernens zeigt sich die soziale Komponente nicht nur in der Unterrichtsgestaltung sondern auch darin, dass Sprache als Mittel zur Interaktion von kommunikativen Bedürfnissen abhängt (Allgäuer-Hackl/Jessner 2015, 217). Deshalb ist Sprache auf der einen Seite „für Menschen das zentrale Mittel und Werkzeug, um miteinander zu denken und zu lernen“ (Wolff 1996, 348), andererseits ist Kommunikation für das Üben einer Sprache und als Vorbereitung auf die Verwendung der erlernten Kenntnisse wichtig.

2.3.2 Faktoren und deren Auswirkung auf das Lernen

Bereits seit den frühen 1970er Jahren gibt es Untersuchungen dazu, „inwiefern die individuellen Voraussetzungen [das Fremdsprachenlernen] fördern oder hemmen“ (Riemer 2002, 68), da die darüber gewonnenen Erkenntnisse von großer Bedeutung für fremdsprachenerwerbstheoretische und fremdsprachendidaktische Überlegungen sind. Wie bereits angedeutet sind die Voraussetzungen, die ein Lernender mitbringt, einerseits individuell und können variieren, andererseits setzen sich diese aus verschiedenen affektiven, sozialen und kognitiven Voraussetzungen zusammen. Demnach lässt sich annehmen, dass Lernen ein „Zusammenspiel von angeborenen Fähigkeiten und der sozialen Umwelt“ (Kaupila 2006, 20) ist und deshalb von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird – **den** Faktor, der Erfolg am besten prognostiziert, gibt es dagegen nicht. Neben nur schwer beeinflussbaren, biologischen Faktoren wie Alter oder Geschlecht, wirken vermutlich eine Vielzahl persönlicher Faktoren, zu denen u.a. Motivation, Temperament und Lerntyp zählen. Zum Faktor Alter sei erwähnt, dass der Einfluss dieser Variable auf das Lernen in der Forschung zwar ernst genommen wird, dennoch kann „man bis heute nicht sagen [...], welches Alter zum Sprachenlernen zu bevorzugen wäre“

(Kauppila 2006, 65). Zwar wird allgemein geraten, so früh wie möglich mit dem Fremdsprachenlernen anzufangen, andererseits können auch motivierte und gut ausgebildete Erwachsene ähnlich erfolgreich eine Fremdsprache lernen wie Kinder (Kauppila 2006, 65). Dies wird u.a. damit begründet, dass Erwachsene und Kinder die gleichen Sprachentwicklungsstufen durchlaufen und vergleichbare Fehler gemacht werden (Riemer 2002, 70). Die Theorie, es gäbe in der Kindheit eine kritische Periode für das Sprachenlernen, wird heute nicht mehr vertreten, dennoch lernen laut Kauppila (2006, 67f) Kinder eine Sprache vermutlich generell schneller und leichter als Erwachsene. Darüber hinaus führt sie an, es ließe sich wohl allgemein feststellen, dass sich Kinder die Aussprache besser aneignen. Bezüglich des Einflusses des Geschlechts bzw. des unterschiedlichen Gesprächsverhaltens auf das Fremdsprachenlernen gibt es jedoch bisher keine Einigkeit (Riemer 2002, 71).

Dagegen wird der *Motivation*, die sich als Wille, ein Ziel zu erreichen und dafür Einsatz zu zeigen, definieren lässt, großer Einfluss und Interventionspotenzial zugeschrieben. Motivation ist laut Hatties (2013) Ausführungen dann besonders hoch, „wenn Lernende kompetent sind, über ausreichend Autonomie verfügen, sich lohnende Ziele setzen, Feedback bekommen und Bestätigung von anderen erhalten“ (Hattie 2013, 58). Es gibt offenbar eine hohe Korrelation zwischen der Kontrolle, die Lernende über ihr eigenes Lernen haben, und den Outcomes. Lernende mit einer s.g. *internen* Überzeugung übernehmen die persönliche Verantwortung für Lebensereignisse, zu denen auch das Lernen gezählt wird. Von *externer* Überzeugung dagegen spricht man, wenn die Lernenden „glauben, sie könnten ihr Lernen nicht beeinflussen“ (Hattie 2013, 58). Die Annahme, den eigenen Erfolg durch Lernleistung beeinflussen zu können, spielt neben der Absicht und den Zielen, den Lernintentionen und Herausforderungen sowie den persönlichen Antrieben der Lernenden im Hinblick auf die Motivation eine wichtige Rolle. Zudem weißt Hattie (2013, 58) darauf hin, dass Demotivierung stärker wirkt als Motivierung. Obwohl vermutet wird, dass Motivation und Selbstmotivation den Lernerfolg entscheidend beeinflussen können, wird gleichzeitig angenommen, dass auch andere emotionale Prozesse vermutlich am Lernen beteiligt sind.

So ist beispielsweise anzunehmen, dass der affektive Faktor Angst einen negativen Einfluss auf das Lernen haben und dieses erschweren kann. So deuten Forschungsergebnisse auf die Existenz einer *fremdsprachenspezifischen* Angst hin, die die

Lernenden in ihrer Lernleistung beeinträchtigen kann, und die in Sprechangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung unterteilt wird. Demnach kann beispielsweise der Zwang zu mündlichen Äußerungen Angst auslösen und dadurch den Lernprozess stören (Riemer 2002, 77). Maßnahmen, wie die Förderung von Erfolgszuversicht und eine angenehme Lernumgebung dagegen werden als gute Lernvoraussetzungen empfohlen. Bezogen auf das Sprachenlernen wird angenommen, dass eine neutrale Einstellung einer Sprache gegenüber und Interesse an dieser das Lernen erleichtern können, eine durchgängige Bestätigung dieser Theorie gibt es jedoch nicht (Riemer 2002, 72). Auf der anderen Seite wird jedoch vermutet, dass eine Distanzierung das Lernen erschweren kann. Daneben können laut aktuellem Erkenntnisstand soziale Faktoren, wie die Akzeptanz einer Sprache oder Berufs- und Lebenschancen, die sich aus dem Sprachenlernen ergeben, einen positiven Einfluss auf das Lernen erzielen (Volgger 2010, 180f).

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass beim Lernen wahrscheinlich „gleichmaßen neben kognitiven immer auch emotionale Prozesse beteiligt“ (Riemer 1997, 236) sind. Es scheint so, dass Motivation und eine positive Einstellung zum Lerngegenstand den Lernprozess begünstigen können. Andererseits repräsentieren die Faktoren jeweils isolierte Aspekte einer Lernerpersönlichkeit, den Einfluss der Einzelfaktoren aufeinander und die Wechselwirkungen zwischen diesen konnten jedoch bisher noch nicht geklärt werden. Zusätzlich dazu sollte berücksichtigt werden, dass sich die Faktoren auch verändern können, da sich der Lernende z.B. durch das Erlernen einer neuen Fremdsprache weiterentwickelt und dadurch neue Faktoren hinzukommen können. Inwieweit sich die Faktoren, die auf das Fremdsprachenlernen wirken, durch das Hinzukommen weiterer Fremdsprachen verändern, wird in Kapitel 3 aufgegriffen.

2.3.3 Forderungen an den Unterricht

Aus der konstruktivistischen Lerntheorie lassen sich diverse Forderungen ableiten, die die Gestaltung des Unterrichts betreffen. Die deskriptive Lerntheorie, die eine Beschreibung der Lernprozesse anstrebt, dient hier als Ausgangspunkt für normative Leitsätze zur pädagogischen Umsetzung, d.h. an dieser Stelle gibt es eine Wende von der Deskription zur Präskription.

Aus der aktiven Rolle, die den Lernenden zugesprochen wird, ergibt sich als Unterrichtsziel die Aktivierung und (Selbst-)Motivation der Lernenden. Dies kann zum

Beispiel durch das Fördern der Erfolgszuversicht erzielt werden, wobei auf einen angemessenen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben zu achten ist, um den SchülerInnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Laut Klippert (2004, 135) kann auch durch das handlungsbetonte Erarbeiten von Lernstoffen gute Lernergebnisse erreicht und die SchülerInnen dadurch motiviert werden.

Es wird zudem empfohlen, authentische Materialien zu verwenden, welche den SchülerInnen die Chance geben sollen, die angebotenen Informationen mit eigenem Vorwissen zu verbinden. Da dem individuellen Vorwissen der Lernenden in der konstruktivistischen Lerntheorie eine zentrale Bedeutung beigemessen wird, sollten sich die Materialien an diesem Wissen und auch an den Interessen der SchülerInnen orientieren. Diese individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen sollten auch bei der Auswahl der Lern- und Arbeitstechniken berücksichtigt werden, indem den Lernenden eine eigenständige Auswahl und Nutzung von Techniken, die den individuellen Lernprozess unterstützen, ermöglicht wird. Zudem wird angenommen, dass das Reflektieren und Evaluieren des eigenen Lernprozesses dabei hilft, diesen bewusst wahrzunehmen und zu steuern, wodurch lebenslanges Lernen ermöglicht wird. Eine weitere Voraussetzung für eigenständiges Lernen ist Eigenverantwortlichkeit, die jedoch vermutlich nur dann entsteht, wenn der Sinn des zu lernenden Stoffes von den SchülerInnen erkannt wird. Deshalb sollten im Unterricht Fähigkeiten und Wissen erworben werden, die in der realen Lebenswirklichkeit angewendet werden können (Wolff 1996, 548ff).

Bezüglich der Annahme, dass Lernen im sozialen Kontext stattfindet, lässt sich die Forderung nach kooperativem Lernen ableiten, also Lernen im Kontakt mit anderen. In der Gruppe kann zudem der Lernprozess thematisiert und besprochen werden, woraus sich beispielsweise Vergleichsmöglichkeiten für Lösungsstrategien ergeben (Kursiša/Neuner 2006, 4). Auf diese Weise erhalten die Lernenden Zugang zum Wissen Anderer, wodurch sie ihren eigenen Lernprozess optimieren können. Zusätzlich dazu spielt kollektives Lernen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Schlüsselqualifikationen kommunikative Kompetenz und Teamfähigkeit (Hentunen 2002, 28f).

Eine weitere Empfehlung betrifft die Lernumgebung, die authentisch und komplex sein sollte um die Einbettung von Lerninhalten zu ermöglichen, so dass das Gelernte konkret angewendet und Lernprozesse angeregt werden können. Aus der Annahme, dass

Verstehen als Voraussetzung fürs Lernen dient, ergibt sich die Forderung, Lerninhalte so anzubieten, dass die SchülerInnen diese „verstehen, möglichst oft und intensiv selbstständig verarbeiten, Lösungen zu Aufgaben suchen und sie sprachlich äussern (*sic!*). Dabei geht es primär darum, den Stoff zu durchdringen und darüber Auskunft zu geben“ (Portmann-Tselikas 1998, 102).

Dem Lehrenden wird die Aufgabe zugesprochen, die didaktische Struktur vorzugeben und somit das Lernen zu ordnen. Um die Lernenden zu aktivieren wird jedoch empfohlen, ihnen Einsicht in die Lernziele und die Relevanz der Lerninhalte zu gewähren.

Die Gestaltung des Unterrichts wird jedoch nicht nur durch Empfehlungen, die sich aus Lerntheorien ableiten lassen, sondern auch durch die Lehrpläne und bildungspolitische Richtlinien beeinflusst. Deshalb soll nun der Fremdsprachenunterricht in Finnland betrachtet und die im finnischen Rahmenlehrplan formulierten Unterrichtsziele dargestellt werden.

2.4 Fremdsprachenunterricht in Finnland

Bedingt durch die beiden Landessprachen Finnisch, welche von ca. 95% der Einwohner sprechen, und Schwedisch sowie einer relativ geringen Einwohnerzahl von ca. 5,5 Millionen, betreibt bzw. intendiert Finnland „eine Sprachenpolitik mit der Ausrichtung auf die Beherrschung von Fremdsprachen“ (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 1).

Dies zeigt sich auch an den Statistiken, die besagen, dass im Jahr 2012 fast 80% der SchülerInnen der Klassen 7-9 zwei und fast 20% von ihnen sogar drei Fremdsprachen lernten. In der gymnasialen Oberstufe lässt sich ein ähnliches Interesse am Fremdsprachenunterricht feststellen, denn im Jahr 2013 lernten mehr als 45% der SchülerInnen zwei, fast 40% sogar drei und mehr als 10% sogar vier Fremdsprachen (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 1f). Im Folgenden soll nun geklärt werden, wie der Fremdsprachenunterricht in Finnland organisiert ist und welche Vorgaben der finnische Rahmenlehrplan festlegt.

2.4.1 Die Sprachenfolge in Finnland

Die Wahl der Sprachenfächer, die in obligatorische und optionale Fächer unterteilt werden, ist in Finnland klar festgelegt, wobei das Erlernen von zwei Fremdsprachen verpflichtend ist. Die erste obligatorische Fremdsprache, die auch als *A1-Sprache* bezeichnet wird, wird ab der dritten Klasse angeboten. Etwa 90% der SchülerInnen eines

Jahrganges entscheiden sich für Englisch, nur etwas mehr als 4% von ihnen für Deutsch als erste Fremdsprache (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 2). Die zweite obligatorische Fremdsprache, die auch *B1-Sprache* genannt wird, kommt spätestens in der siebten Klasse hinzu. Da beide Landessprachen Finnlands in der Schule gelernt werden müssen, wird in der Regel Schwedisch als B1-Sprache gewählt.

Darüber hinaus ist es möglich, weitere Fremdsprachen zu wählen. Die erste optionale Fremdsprache, die s.g. *A2-Sprache*, kann in der fünften Klasse gewählt werden. Später, in der achten Klasse, kann eine zweite optionale Fremdsprache (*B2-Sprache*), hinzukommen. In der gymnasialen Oberstufe¹ können entweder die Fremdsprachen weitergelernt werden, die bereits in der Grundschule gewählt wurden, oder zusätzlich eine weitere optionale Fremdsprache, die *B3-Sprache*, hinzugewählt werden (Luoma 2012, 24f). Deutsch wird von etwa 8% der SchülerInnen als B2- oder B3-Sprache gewählt, wobei Deutsch noch häufiger gelernt wird als Französisch, Russisch oder Spanisch (Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 2). In der gymnasialen Oberstufe lernen laut Grasz (2017, 58) insgesamt 23% der SchülerInnen Deutsch.

Insgesamt lässt sich also beobachten, dass in Finnland ähnliche Tendenzen zu beobachten sind, wie sie auch international feststellbar sind: Deutsch wird meist nach Englisch (Kursiša/Neuner 2006, 4) gewählt, in Finnland folgt Deutsch häufig als dritte Fremdsprache nach Englisch und Schwedisch. Der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit liegt auf der Betrachtung von Deutsch als B3-Sprache, da das analysierte Lehrwerk auf den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe ausgerichtet ist und zudem Deutsch häufiger zu einem späteren Zeitpunkt gewählt wird.

2.4.2 Der finnische Rahmenlehrplan

Wie bereits in Kapitel 2.3.3 *Forderungen an den Unterricht* dargestellt, beeinflussen nicht nur Empfehlungen, die sich aus den Lerntheorien ableiten lassen, sondern auch bildungspolitische Richtlinien die Unterrichtspraxis. In Finnland legt der nationale Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (*Lukion Opetussuunnitelman Perusteet*²), der etwa alle 10 Jahre erneuert wird und dessen neueste Fassung seit August 2016 gültig

¹ Die finnische Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 – 10, darauf folgt die gymnasiale Oberstufe (Klassenstufen 10 – 12), die i.d.R. mit dem finnischen Abitur endet.

² Im Folgenden LOPS 2015 abgekürzt

ist, die grundlegenden Ziele und Inhalte für den Fremdsprachenunterricht fest. Aufgabe dieses Rahmenlehrplans ist, die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten und neben zentralen Inhalten des Unterrichts auch Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben festzulegen (LOPS 2015, 1f). Dieser Rahmenlehrplan ist allgemein formuliert, da er auf nationaler Ebene gültig ist. Die Kommunen erstellen auf Basis des nationalen schließlich jeweils einen eigenen lokalen Rahmenlehrplan, der ein Jahr gültig ist und die Gestaltung des Unterrichts festlegt (Pitkänen 2011, 15ff).

Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit die Eignung der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den finnischen DaF-Unterricht geprüft werden soll, wird an dieser Stelle die Zielsetzung im nationalen Rahmenlehrplan aufgezeigt.

2.4.3 Zielsetzungen des finnischen Rahmenlehrplans

Die Gymnasialbildung wird als Vorbereitung auf die Zukunft verstanden, deshalb sollen die SchülerInnen auf lebenslanges Lernen und die Zukunftsplanung vorbereitet werden. Zudem wird das Ziel formuliert, eine Grundlage für kritisches und eigenständiges Denken sowie verantwortungsvolles, verständnisvolles, gemeinschaftliches und erfolg-reiches Handeln zu schaffen (LOPS 2015, 4). Besonders das lebenslange Lernen sowie die Voraussetzungen, die dieses ermöglichen sollen, finden wiederholt Erwähnung im Rahmenlehrplan. Zu diesen Voraussetzungen gehört u.a. die bewusste Analyse des eigenen Lernprozesses, der Lern- und Denkfähigkeit (LOPS 2015, 6 – 9).

Der Rahmenlehrplan definiert Lernen als einen, durch aktive und zielgerichtete Tätigkeiten gesteuerter, Prozess, während dem die SchülerInnen auf verschiedene Art und Weise dargestellte Informationen deuten, analysieren und bewerten. Auf diese Weise wird neues Wissen aufgebaut und auf Basis von früheren Erfahrungen bzw. vorhandenem Wissen vertieft (LOPS 2015, 6 – 9). Aus dieser Definition lässt sich zum einen ableiten, dass den SchülerInnen eine aktive Rolle im Lernprozess zugesprochen wird, in dem zudem Vorwissen eine zentrale Bedeutung zukommt. Obwohl nicht explizit erwähnt wird, dass die Definition von Lernen der konstruktivistischen Lerntheorie folgt, lassen sich Parallelen zwischen diesen beiden Definitionen erkennen.

Der Einsatz von Lernmethoden wird als Grundlage für das Forschen, Ausprobieren und Lösen von Problemen gesehen und soll das Lernen, aber auch die Entwicklung von kritischem und kreativem Denken fördern. Zusätzlich dazu wird die Bedeutung von Lehr- und Lernmethoden, die aktives Arbeiten und die Entwicklung von Teamfähigkeit fördern,

betont. Den SchülerInnen wird die Aufgabe, aus den kennengelernten Lern-strategien die passenden auszuwählen, zugesprochen. Darüber hinaus lernen die SchülerInnen den eigenen Lernprozess zu planen, ihre Arbeitsweise zu evaluieren und die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass den SchülerInnen eine aktive Rolle im Lernprozess zugesprochen wird.

Zusätzlich dazu wird gefordert, bei der Wahl der Methoden die SchülerInnen zu berücksichtigen, denn diese sollen ihre eigenen Stärken und Entwicklungsbedürfnisse kennenlernen. Auf diese Weise wird laut Rahmenlehrplan das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt und die SchülerInnen verstehen zudem die Bedeutung der eigenen Pflichten sowie selbstbestimmten Verhaltens (LOPS 2015, 6 – 9 & 25).

Auch die Zielsetzung für das Sprachenlernen sieht vor, dass die SchülerInnen auf ein lebenslanges Lernen von Sprachen vorbereitet werden. Deshalb sollen die SchülerInnen dazu angeleitet werden, Sprachfähigkeiten sowie metasprachliche und mehrsprachige Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern. Im Sprachunterricht soll das Vertrauen in die eigenen Sprachlernfähigkeiten und deren Anwendung gestärkt, aber auch Spaß am Lernen vermittelt werden. Zudem ist vorgesehen, dass alle Sprachkenntnisse der SchülerInnen genutzt werden sollen um Brücken zwischen den verschiedenen Sprachen sowie zur freizeitlichen Sprachverwendung zu bauen. Auch im Bereich des Sprachenlernens sollen Strategien kennengelernt und ausprobiert werden, mit deren Hilfe Sprache gelernt und die eigenen Fähigkeiten bzw. der Lernfortschritt evaluiert werden können (LOPS 2015, 113ff).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Zielsetzung des Rahmenlehrplans auf den Erwerb bestimmter Schlüsselkompetenzen ausgerichtet ist, die lebenslanges Lernen ermöglichen. Wie an verschiedenen Stellen betont wird, ist die Rolle der Lernenden aktiv, die gesetzten Ziele sind zukunftsorientiert und langfristig gesetzt. Durch den Unterricht sollen die SchülerInnen langfristig gesehen dazu befähigt werden, selbst aktiv zu werden, den eigenen Lernprozess selbstständig zu gestalten und diesen an die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Dabei spielt der gezielte Einsatz von Lernstrategien laut Rahmenlehrplan eine wichtige Rolle, da dies als Voraussetzung für lebenslanges Lernen gesehen wird. Deshalb soll auch das Evaluieren und Analysieren der eigenen Fähigkeiten geübt werden. Das bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass eben diese genannten Fähigkeiten thematisiert und immer wieder geübt werden. Zudem wird gefordert, dass

die SchülerInnen nicht nur verschiedene Strategien kennenlernen, sondern diese auch ausprobieren und anschließend die passenden Strategien auswählen, üben und anwenden. Da die detaillierte Ausarbeitung der Unterrichtsziele durch die jeweilige Schule erfolgt, ist die Formulierung des Rahmenlehrplans relativ allgemein und offen. Dadurch werden Spielräume bezüglich der Methodenwahl ermöglicht. Bei der Wahl dieser sollte jedoch berücksichtigt werden, dass den SchülerInnen entsprechende Aufgaben übertragen und autonomes Verhalten gefördert wird.

2.4.4 Konstruktivismus im finnischen Unterricht

Wie bereits erwähnt definiert der finnische Rahmenlehrplan zwar den Begriff Lernen, in diesem Abschnitt beruft er sich jedoch nicht explizit auf eine Lerntheorie. An dieser Stelle soll gezeigt werden, welche Rolle die konstruktivistische Lerntheorie im finnischen Unterricht spielt.

Der entsprechende Abschnitt im Rahmenlehrplan charakterisiert Lernen als aktive, zielgerichtete und selbstgesteuerte Tätigkeit, bei der die SchülerInnen Handelnde sind. Sowohl bezüglich der Annahme, dass Lernen durch die Lernenden selbst bewältigt werden muss, als auch hinsichtlich der Ansicht, dass neues Wissen auf Basis von Vorwissen konstruiert wird, besteht Einigkeit zwischen der konstruktivistischen Lerntheorie und der Definition im Rahmenlehrplan (LOPS 2015, 6). Zudem weist der Rahmenlehrplan auf die soziale Seite des Lernens hin, da dies in einem sozialen Umfeld und im Kontakt mit anderen SchülerInnen, LehrerInnen und anderen Experten stattfindet. Neben dem sozialen Faktor werden weitere genannt, zu denen neben unterschiedlichen Tätigkeiten auch wechselnde Lernsituationen zählen, die das Lernen beeinflussen.

Auch die konstruktivistische Lerntheorie definiert Lernen nicht als rein kognitiven Prozess, da es im sozialen Kontext stattfindet. An dieser Stelle beschränkt sich der Rahmenlehrplan auf die Feststellung dieses Umstandes, kooperatives Lernen wird jedoch nicht explizit gefordert. Dies mag jedoch daran liegen, dass der Rahmenlehrplan sehr allgemein formuliert ist.

Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich aus der konstruktivistischen Lerntheorie und der Definition im Rahmenlehrplan ergibt, ist die Annahme, dass Lernen nicht nur Konstruktion von neuem Wissen, sondern auch Rekonstruktion des Vorwissens beinhaltet. Der Rahmenlehrplan nennt dies Vertiefen des eigenen Wissens, wobei zusätzlich dazu auch das Ziel formuliert wird, dass die SchülerInnen das Gelernte an sich

verändernde Situationen anzupassen lernen. Demnach wird dies nicht nur als Teil des Lernprozesses, sondern als eigenständige Fähigkeit begriffen.

Obwohl die Definition von Lernen im Rahmenlehrplan verhältnismäßig kurz und allgemein formuliert ist, lässt sich feststellen, dass diese die zentralen Merkmale der konstruktivistischen Lerntheorie aufgreift. Demnach ist die konstruktivistische Lerntheorie dazu geeignet, Lernen für den Kontext des finnischen Fremdsprachenunterrichts zu definieren.

Neben der aktiven Rolle der SchülerInnen, die durch den Rahmenlehrplan wiederholt betont wird, ist „Mehrsprachigkeit [...] eines der Stichwörter, die ganz entscheidend die neuen, 2014 und 2015 erschienen finnischen Lehrpläne³ prägen, die zum Schuljahr 2016/17 in Kraft getreten sind“ (Kursiša/ Richter-Vapaatalo 2017, 3). Dies könnte als Trendwende gedeutet werden, die sich auch durch ein wachsendes Interesse an Mehrsprachigkeit in Finnland zeigt. Deshalb soll im Folgenden die Mehrsprachigkeitsdidaktik als neuer didaktischer Ansatz vorgestellt werden.

3 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Beeinflusst durch die Annahme, Sprachen werden getrennt voneinander im Gedächtnis gespeichert, strebte man lange Zeit eine strikte Trennung der Sprachen an, um das geordnete Nebeneinander dieser nicht zu stören. Deshalb bewertete man auch im Sprachunterricht Einflüsse aus der Mutter- und weiteren Fremdsprachen als Interferenz- und somit als mögliche Fehlerquelle. Abgeleitet aus dieser negativen Bewertung dieser Einflüsse wurde ein möglichst einsprachiger Fremdsprachenunterricht empfohlen.

Auch in Finnland wurde „bisher das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen nur bedingt als Ressource im schulischen Fremdsprachenunterricht gesehen“ (Grasz 2017, 63). Jedoch lässt sich in finnischen Schulen und nicht zuletzt auch anhand der neuen Lehrpläne POPS 2014 und LOPS 2015 ein Paradigmenwechsel im schulischen Fremdsprachenunterricht erkennen, denn das Stichwort Mehrsprachigkeit findet in diesen laut Kursiša und Richter-Vapaatalo (2017, 2) durchgehend Verwendung und wird dadurch zu einem zentralen Konzept innerhalb des Rahmenlehrplans (Grasz 2017, 64). Diese

³ gemeint sind die nationalen Rahmenlehrpläne für die Gesamtschule (POPS 2014) und für die gymnasiale Oberstufe (LOPS 2015)

Abwendung vom ein- zu einem mehrsprachigen Schulalltag hin wird auch als *multilingual turn* bezeichnet (Grasz 2017, 56).

Diese Entwicklung zieht in Finnland ein großes Interesse an Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik nach sich, was sich u.a. an den wissenschaftlichen Veröffentlichungen der letzten Jahre ablesen lässt. Deshalb soll zunächst ein kurzer Blick auf die aktuelle Forschung im Bereich *Mehrsprachigkeit* und *Mehrsprachigkeitsdidaktik* geworfen werden, ehe das Phänomen Mehrsprachigkeit sowie drei Modelle, die der Erklärung von Mehrsprachigkeit dienen, näher betrachtet werden.

3.1 Stand der Forschung im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Mehrsprachigkeitsforschung, die sich aus empirischen Resultaten der Interferenzforschung heraus entwickelte, entstand etwa in den 1970er-Jahren, dennoch ist die „Erforschung von Mehrsprachigkeit im Sinne von mehr als zwei Sprachen [...] eine relativ junge Erscheinung“ (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid/Oberdorfer 1). Trotzdem gibt es bereits eine Reihe einschlägiger Veröffentlichungen, die sich im Sinne dieser neuen Auffassung mit Mehrsprachigkeit beschäftigen.

Zu einer Reihe von Untersuchungen, die sich mit der Innenperspektive der am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen beschäftigen, gehört u.a. die Forschungsarbeit *Hilfe oder Hindernis? Meinungen finnischer Studierender über Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen* von Sabine Grasz (2017), für die TeilnehmerInnen eines Vorbereitungskurses, der sich an zukünftige Deutsch-Studierende einer finnischen Universität richtete, dazu befragt wurden, ob sie sich ihrer mehrsprachigen Ressourcen bewusst sind und wie sie die Bedeutung dieser Ressourcen im Bezug auf das Deutsch- bzw. Sprachenlernen einschätzen. Das Besondere an dieser Befragung, die zu Beginn des erwähnten Kurses anonym durchgeführt wurde, war, dass sich der Deutschunterricht der Teilnehmer, „Lehramtsstudierende der Fächer Anglistik und Skandinavistik, die Germanistik als Nebenfach studieren möchten“ (Grasz 2017, 57), noch auf die Vorgaben der alten Rahmenlehrpläne aus den Jahren 2004 und 2005 stütze, die „wenig bzw. keine Rücksicht auf das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen nahm“ (Grasz 2017, 59), weshalb sehr unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen der Studierenden bezüglich der Ressourcen ihrer Mehrsprachigkeit angenommen wurden.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass ein großer Teil der Deutschlernenden ihr mehrsprachiges Repertoire positiv bewerten. Gleichzeitig wird es aber auch oft als störend empfunden. Als hilfreich erweist sich die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen Deutsch, Schwedisch und Englisch laut der Teilnehmer besonders im Bereich Wortschatz, denn „neue deutsche Wörter lassen sich mithilfe von Schwedisch oder Englisch erschließen, ähnliche Wörter lassen sich leichter memorieren und Wortlücken können gefüllt werden“ (Grasz 2017, 60), aber auch im Bereich des Leseverstehens kann das mehrsprachige Repertoire als Hilfsmittel herangezogen werden. Weitere Vorteile ergeben sich laut der Befragten im Bereich Grammatik, da der Vergleich ähnlicher Strukturen beim Lernen zumindest teilweise als hilfreich empfunden wird. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass für manche TeilnehmerInnen der direkte Nutzen in diesem Kontext weniger leicht erkennbar ist wie im Bereich der Wortschatzarbeit. Ähnlich sieht es auf der metalinguistischen bzw. metakognitiven Ebene aus, deshalb leitet Grasz (2017) die Empfehlung ab, die Entwicklung von metalinguistischen und metakognitiven Fähigkeiten in den Unterricht zu integrieren und so eine Bewusstheit für mögliche Lernerleichterungen durch Sprachvergleiche zu schaffen. Deshalb fordert sie, die SchülerInnen mit den Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik, aber auch mit Aktivitäten und Übungen, bei denen konkret das Zurückgreifen auf andere Sprachen geübt wird, bekannt zu machen, da die SchülerInnen oft erst dafür sensibilisiert werden müssen (Grasz 2017, 62f).

Zudem zeigt die Untersuchung, dass besonders Schwedisch von den Befragten als widersprüchlich wahrgenommen wird, da diese Sprache einerseits als hilfreich empfunden wird, andererseits vor allem im Bereich Wortschatz als Quelle von Interferenzen angesehen wird. Dies ergibt sich laut Grasz (2017) jedoch nicht allein aus der Ähnlichkeit der beiden Sprachen, sondern auch aus anderen Faktoren wie Aktualität und Kompetenz. Eine mögliche Ursache wird darin gesehen, dass der Beginn des schulischen Deutsch- und Schwedischunterrichts oft zeitlich zusammenfällt (Grasz 2017, 63).

Insgesamt stellt Grasz (2017) einen Entwicklungsbedarf im Hinblick auf Sprachbewusstheit, multilinguale Fähigkeiten und Einstellung gegenüber Sprachmischungen fest. Zudem fordert sie, im Bezug auf Schwedisch darauf hinzuweisen, „dass trotz der Interferenzen aus eng verwandten Sprachen, die subjektiv

als störend empfunden werden können, der Nutzen im Lernprozess, den man beim Lernen ähnlicher Sprachen hat, überwiegt” (Grasz 2017, 64).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Volgger (2010), die im Rahmen ihrer Forschungsarbeit *„Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen* die Reflexion mehrsprachiger FranzösischlernerInnen über die eigene Mehrsprachigkeit und die Rolle dieser im Fremdsprachenlernprozess erforschte. Auch Volgger (2010) zieht den Schluss, dass im Unterricht eine Sensibilisierung für Sprachverwandtschaft stattfinden sollte, wobei vor allem „auf Ähnlichkeiten bzw. das Potential morphosyntaktischer Strukturen für den interlingualen Transfer von Seiten der LehrerIn aktiv hingewiesen werden [sollte]“ (Volgger 2010, 190), denn obwohl laut dieser Untersuchung Transfermöglichkeiten im Bereich Wortschatz von den Lernenden erkannt werden, bleibt das Potential morphosyntaktischer Strukturen meist ungenutzt. Zudem fordert Volgger (2010), die SchülerInnen dazu zu ermuntern, Erfahrungen sowie frühere Fremdsprachenlernerfahrungen in den Unterricht einzubringen, Lernerfahrungen zu besprechen und mit den MitschülerInnen zu teilen (Volgger 2010, 191).

Eine weitere Forschungsarbeit zur Nutzung mehrsprachiger Ressourcen, die wie die bereits erwähnte von Grasz (2017) ebenfalls im finnischen Kontext entstand und sich mit den negativen sowie positiven Einflüssen vorhandener Sprachkenntnisse auf das Sprachenlernen, die sich konkret im Unterricht beobachten lassen, befasst, stammt von Pauliina Luoma (2012). Auch die Forschungsarbeit *Deutsch als Tertiärsprache. Der Einfluss anderer Fremdsprachen auf das Deutschlernen in der finnischen gymnasialen Oberstufe* zeigt, dass sowohl Lehrende als auch Lernende auf andere Fremdsprachen zurückgreifen, wobei sich dies in allen sprachlichen Bereichen beobachten lässt (Luoma 2012, 93). Lehrenden greifen laut Luoma regelmäßig auf die Sprachkenntnisse der Lernenden zurück, „um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu vermitteln und durch sprachlichen Kontrast die Aufmerksamkeit zu erhöhen“ (Luoma 2012, 89). Die Lernenden dagegen vergleichen laut Luoma (2012) Sprachen selbstständig und spontan, wobei dies zum Teil unbewusst geschieht. Ähnlich wie die Forschungsarbeiten von Volgger (2010) und Grasz (2017) unterstützt auch diese die Vermutung, dass Lernende bewussten Transfer vor allem im Bereich Wortschatzarbeit einsetzen (Luoma 2012, 91). Zusätzlich dazu weist auch Luoma (2012) darauf hin, dass

der Vergleich von den Lernenden nicht immer gewünscht ist, da in manchen Fällen die andere Sprache als störend empfunden wird (Luoma 2012, 90). Es lässt sich auch aus dieser Arbeit die Annahme ableiten, dass der „Vergleich der Sprachen vielseitige Möglichkeiten beim Erlernen des Deutschen eröffnet und dass die Berücksichtigung der vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen zu effektiverem Sprachenlernen beitragen [können]“ (Luoma 2012, 92).

Insgesamt zeigen die drei vorgestellten Forschungsarbeiten, dass Ressourcen, die sich aus bereits erlernten (Fremd-)Sprachen ergeben, vermutlich einen lernerleichternden Effekt haben und somit eine Hilfe für das Lernen weiterer Fremdsprachen darstellen können. Zudem wird in allen drei Arbeiten empfohlen, die Lernenden im Unterricht für Anwendungsmöglichkeiten zu sensibilisieren und das Sprachbewusstsein der SchülerInnen zu fördern um eine möglichst sinnvolle Nutzung der Ressourcen zu ermöglichen.

Einen anderen Ansatz stellt die Forschungsarbeit *Rollen der Muttersprache und der ersten Fremdsprache beim Erwerb der Tertiärsprache* von Ikeda (2014) dar, der über die Analyse von Fehlern untersuchte, „welche Funktionen Muttersprache [Japanisch] und L2 [erste Fremdsprache] beim L3-Lernen spielen“ (Ikeda 2014, 356f), wobei in dieser Arbeit Deutsch die Rolle der dritten Fremdsprache (L3) einnimmt. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Wahrscheinlichkeit der Entlehnung aus der ersten Fremdsprache höher ist, wenn die Erst- von der Zielsprache distanzierter ist als die Fremdsprache. Die Forschung von Ikeda sollte an dieser Stelle berücksichtigt werden, da auch im finnischen Kontext der Grad der Verwandtschaft zwischen den Fremd-sprachen Deutsch, Englisch und Schwedisch deutlich größer ist als zwischen der Muttersprache Finnisch und den genannten Sprachen.

Im Hinblick auf die Rolle der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext soll die Forschungsarbeit *Sprachbewusstsein und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden?* von Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) erwähnt werden. In der Arbeit wird angenommen, dass vor allem Aufgabentypen wie Übersetzungsübungen, Produktionsübungen und Satzanalysen sowie Aufgaben, bei denen die Lernenden Fehlerkorrekturen oder Regelformulieren vornehmen sollen, dazu dienen können, Sprachbewusstsein im Sinne der Fähigkeit, über Struktur und Funktion von Sprache zu

reflektieren, zu fördern (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 18f). Deshalb wurde die Häufigkeit der jeweiligen Aufgabentypen in schwedischen und norwegischen Lehrwerken analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass in den untersuchten Lehrmitteln, „wenn auch vereinzelt, kontrastiv Deutsch-Schwedisch oder sporadisch Deutsch-Englisch vorgegangen [wurden]. [...] Allerdings werden die Lernenden nicht dazu angeregt, selbst darüber zu reflektieren, wie sich das Deutsche von den anderen Sprachen unterscheidet, was naheliegend wäre und zur Sprachbewusstheit der Lernenden beitragen könnte“ (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 21). Als häufigster Aufgabentyp, der das Nachdenken über Sprache anregen soll, werden laut der Autoren in den Lehrwerken Übersetzungsübungen gewählt.

Insgesamt fällt die Untersuchung trotz des Hinweises, dass die Mängel der Lehrwerke durch geeigneten Unterricht ausgeglichen werden können, eher ernüchternd aus. „Vereinzelt werden die Lernenden zu einem aktiven, autonomen und explorativen Prozess eingeladen [...] Von einer LA-Didaktik mit den Leitwörtern Beschreibung (statt Vorschrift), Entdeckung, über Sprache Sprechen, aktive Auseinandersetzung und Reflektion findet man kaum Spuren“ (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 24). In der Forschungsarbeit wird darauf hingewiesen, dass die Lehrwerke trotz länderspezifischer Unterschiede nur bedingt dazu fähig sind, die Sprachbewusstheit der Lernenden anzuregen. Es stellt sich also die Frage, ob die Untersuchung eines finnischen Lehrwerkes ähnliche Mängel zu Tage fördert und wenn ja, wie den Lehrenden dabei geholfen werden kann, diese auszugleichen. Doch zunächst soll das Phänomen Mehrsprachigkeit näher betrachtet werden.

3.2 Definition von Mehrsprachigkeit und damit verbundene Modelle

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf die sprachlichen Fähigkeiten eines Menschen, doch die Definition dessen, was Mehrsprachigkeit eigentlich bedeutet, ist nicht ganz eindeutig. Der Norm eines perfekten Sprechers folgend wurden „mehrsprachige Menschen [...] meist wie zwei einsprachige Individuen in einer Person behandelt – und oft als zwei Einsprachige mit Defiziten in jeder Sprache gesehen“ (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid/Oberhofer, 4). Dieser Auffassung folgend wurde der Begriff Mehrsprachigkeit lange Zeit nur im Bezug auf Personen verwendet, die zwei oder

mehr Sprachen (nahezu) auf Muttersprachenniveau beherrschen. Inzwischen wird diese Definition jedoch zunehmend hinterfragt, so dass das Ideal der erfolgreichen Sprachanwendung als Merkmal von Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Beeinflusst durch diesen Paradigmenwechsel gibt es neuere Definitionen, die Mehrsprachigkeit weniger eng auffassen: zweisprachig ist „jemand, die oder der fähig ist, in einem weiten Bereich persönlicher und beruflicher Situationen in zwei oder mehr Sprachen einigermaßen (*sic!*) differenziert und erfolgreich zu handeln“ (Portmann-Tselikas 1998, 34). Dieser Definition folgend werden die häufig verwendeten Begriffe Mutter- oder Fremdsprache kritisch gesehen, denn obwohl Muttersprache in der Regel die Sprache bezeichnet, mit der ein Kind aufwächst, verweist man damit oft gleichzeitig auf die stärkste Sprache eines Sprechers. Da die Muttersprache jedoch nicht zwangsläufig die stärkste Sprache sein muss, sind die Begriffe Mutter- und Fremdsprache als nicht ganz unproblematisch zu bewerten.

Deshalb verwendet man in der Mehrsprachigkeitsforschung die Bezeichnungen L1, L2, L3, Lx. Die Nummerierung erfolgt chronologisch, demnach ist L1 meist gleichbedeutend mit Muttersprache, während die Sprachen L2, L3, Lx normalerweise später erlernt werden. Die Nummerierung bezieht sich auf die Position in der Sprachenfolge, demnach kann anhand der Ziffer keine Aussage über das Sprachniveau der jeweiligen Sprache getroffen werden. Zudem bietet dieses System keinen Platz für mehr als eine Kindheitssprache (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid/Oberhofer, 4). Im Rahmen dieser Arbeit werden parallel erworbene Kindheitssprachen jedoch ausgeklammert, da in erster Linie das Fremdsprachenlernen finnischer SchülerInnen mit meist nur einer Kindheitssprache im Zentrum des Interesses steht.

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, sind die Erkenntnisse über die Strukturen und Prozesse im Gehirn noch immer stark begrenzt, deshalb helfen Theorien und Hypothesen dabei, Aussagen über mögliche Zusammenhänge und Funktionsabläufe zu treffen. Dies gilt auch im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung, deshalb soll im Folgenden das *Common Underlying Proficiency* und das *Dynamic Model of Multilingualism*, die eine holistische Betrachtung von Mehrsprachigkeit und eine Beschreibung des Gesamtsprach(en)systems anstreben, sowie das *Faktorenmodell*, das die Einflüsse auf das Sprachenlernen mit

zunehmenden Sprachfähigkeiten zu erklären versucht, und *Lernerautonomie* sowie *Transfer* vorgestellt werden.

3.2.1 Common Underlying Proficiency (CUP)

Das *Common Underlying Proficiency*⁴ bemüht sich um eine ganzheitliche Sicht auf Zweisprachigkeit, die die einsprachige Norm und die Charakterisierung mehrsprachiger Menschen als zwei Einsprachige mit Defiziten in einer Person in Frage stellt. Es wird angenommen, dass die Sprachen mehrsprachiger Menschen eine gemeinsame Basis haben, d.h. die Sprachen sind nicht getrennt voneinander, sondern überlappen sich dort, „wo es sich um gemeinsame Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, die beiden Sprachen als Grundlage dienen“ (Allgäuer-Hackel/Jessner-Schmid/Oberhofer, 5). Diese Basis wird auch mit dem Teil eines Eisbergs verglichen, der unter der Wasseroberfläche liegt, obwohl nur die Spitzen sichtbar sind, die aus dem Wasser ragen und als Metapher für die einzelnen Sprachen dienen. Zu den Grundlagen, die das CUP enthält, zählt beispielsweise das Lesen, denn gerade dann, wenn L1 und Fremdsprache das gleiche Buchstabensystem nutzen, kann ein Lernender laut Modell seine Lesefähigkeit in der Regel problemlos auf die Fremdsprache übertragen und diese so bereits zu Beginn des Lernprozesses nutzen (Allgäuer-Hackel/Jessner-Schmid/Oberhofer, 5f).

3.2.2 Das Dynamic Model of Multilingualism (DMM)

Eng verbunden mit dem CUP ist das *Dynamic Model of Multilingualism*⁵, das davon ausgeht, dass es keine getrennten Sprachsysteme sondern ein sprachliches Gesamtsprach(en)system gibt, das aus miteinander verbundenen Untersystemen besteht. Somit wird auch hier die Annahme vertreten, dass es eine Vernetzung der Sprachsysteme gibt, woraus sich ableiten lässt, dass die Untersysteme wahrscheinlich nicht autonom, sondern voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen. Laut DMM führt diese Interaktion „zu einer neuen Qualität des Gesamtsystems“ (Allgäuer-Hackel/Jessner-Schmid/Oberhofer, 7), wodurch neue Eigenschaften entstehen. Eine weitere Annahme besagt, dass das dynamische System mit der Umwelt interagiert, sich laufend verändert und den neuen Bedingungen anpasst - das System wird also als lernfähig angesehen,

⁴ im Folgenden CUP abgekürzt

⁵ im Folgenden DMM abgekürzt

wobei die ablaufenden Prozesse nicht linear, sondern dynamisch sind. Zudem vermutet man, dass Lernen zu einer Differenzierung und Vernetzung der Sprachsysteme im Gehirn führt (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid/Oberhofer, 6f).

Berücksichtigt man sowohl das CUP als auch das DMM, so kann das Gesamtsprach(en)system als ein System aus miteinander vernetzten und einander über-lappenden sprachlichen Subsystemen charakterisiert werden, die eine gemeinsame Basis haben, die sich aus verschiedenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetzt. Es wird angenommen, dass dieses System dynamisch ist und sich, beeinflusst durch die Interaktion mit der Umwelt, aber auch durch das Erlernen einer weiteren (Fremd-)Sprache, verändert. Deshalb bedeutet mehrere Sprachen zu sprechen, „nicht nur qualitativ ‘mehr Worte’ [zu haben], sondern wir können zudem auf ein qualitativ anderes System zurückgreifen, das sich durch die Interaktion der verschiedenen Sprachsysteme im Geist von mehrsprachigen Menschen entwickelt“ (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid/Oberhofer, 9). Sowohl das CUP als auch das DMM widerlegt damit das Ideal eines einsprachigen Unterrichts und der damit einhergehenden Trennung der Sprachen. Stattdessen erscheint es sinnvoll, Sprachkenntnisse aufeinander aufzubauen und Neues mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen (Kummenecker 2011, 10).

Zusätzlich dazu lässt sich aus den beiden Modellen bzw. der Annahme einer dynamischen Veränderung des Gesamtsprach(en)systems ableiten, dass das Erlernen der L2 und jeder weiteren Fremdsprache zur Ausbildung neuer Eigenschaften führt. Man könnte demnach Mehrsprachigkeit auch als „ein viel differenziertes, oft konstruktives und kreatives Produkt dynamischer Prozesse“ (Roche 2013, 134) verstehen, denn die einsprachigen Kompetenzen werden vermutlich nicht einfach addiert, sondern kombiniert und vernetzt. Dass sich daraus vermutlich auch Veränderungen der Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen, ergibt, besagt das *Faktorenmodell*, das als nächstes vorgestellt werden soll.

3.2.3 Das Faktorenmodell

Wie bereits dargestellt wurde, ergibt sich aus der Annahme miteinander verbundener sprachlicher Systeme die Vermutung, dass sich das L2- deutlich vom L3-Lernen unterscheidet, obwohl L3-Lerner grundsätzlich die gleichen Voraussetzungen wie L2-Lerner aufweisen: Es ist anzunehmen, dass L3-Lernern zusätzliches Sprachwissen und

vor allem besondere Fähigkeiten zur Verfügung stehen (Ender 2007, 52ff), die sich erst durch die Entwicklung der Zweisprachigkeit gebildet haben.

Das *Faktorenmodell* ist ein angewandt-linguistisches Verlaufsmodell, das eben diese Entwicklung berücksichtigt und die Unterschiede zwischen L2-, L3- und Lx-Lernen zu erklären versucht. Dabei geht es stufenweise auf die Lernstadien ein und betrachtet die relevanten Faktoren isoliert. Obwohl man annimmt, dass mit jeder weiteren Fremdsprache auch weitere Faktoren hinzukommen, die es beim Erlernen der bisherigen Fremdsprachen noch nicht gab, gibt es vermutlich größere Unterschiede zwischen L2- und L3-Lernen als zwischen dem Erlernen einer L3 und weiteren Sprachen, weil beim L2-Lernen noch keine Sprachlernerfahrungen vorhanden sind, auf die jedoch beim Erlernen jeder weiteren Sprache aufgebaut werden kann (Ikeda 2014, 355).

Während laut Faktorenmodell beim L2-Lernen neben neurophysiologischen Faktoren, zu denen u.a. generelle Spracherwerbsfähigkeit und Alter zählen, zudem den Input betreffende lernexterne, emotionale, kognitive und linguistische Faktoren wirken, beeinflussen beim L3-Lernen vermutlich zusätzlich fremdsprachenspezifische Faktoren den Lernprozess. Unter kognitiven Faktoren versteht man Aspekte, wie Sprachbewusstheit, metalinguistisches Bewusstheit, Lernbewusstheit, Wissen um den eigenen Lerntyp und Lernstrategien, zu den fremdsprachenspezifischen Faktoren dagegen zählen Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, aber auch sämtliche bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse. Das heißt, die kognitiven Faktoren beziehen sich eher allgemein auf Lernerfahrungen und Sprachwissen, das durch den Mutterspracherwerb und -unterricht bekannt sind, die fremdsprachenspezifischen Faktoren dagegen betreffen konkret das Fremdsprachenlernen. Hinzu kommt, dass die linguistischen Faktoren neben L1- nun auch L2-Sprachwissen enthalten. Kurz gesagt, man geht also davon aus, dass der L3-Lernende neben L1- zusätzlich auf L2-Sprachwissen zurückgreifen kann und zusätzlich dazu bereits Lernstrategien kennengelernt hat, die er beispielsweise beim Vokabellernen einsetzen kann (Abbildungen 1 & 2).



Abbildung 1: Lernen einer ersten Fremdsprache (Hufeisen/Gibson 2003, 17)

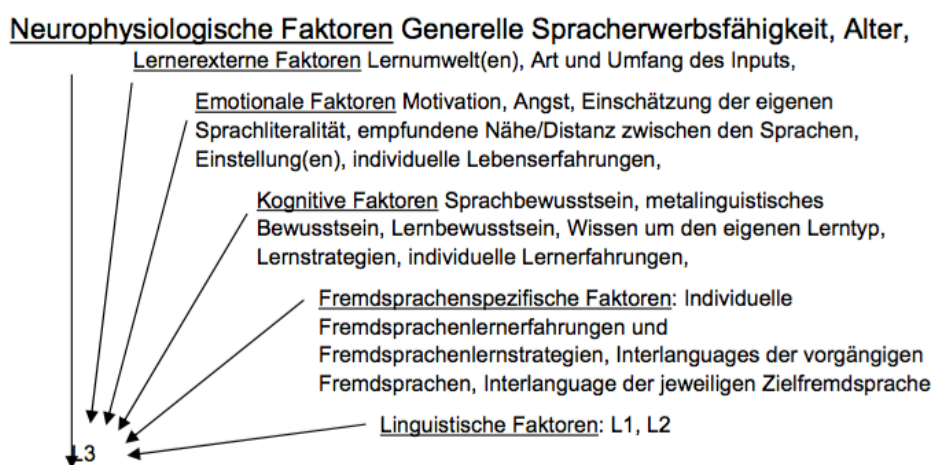


Abbildung 2: Lernen einer zweiten Fremdsprache (Hufeisen/Gibson 2003, 18)

Insgesamt besagt das Modell, dass bereits zu Beginn des L3-Lernens Ressourcen vorhanden sind, zu denen die erwähnten fremdsprachenspezifischen Faktoren und L2-Sprachwissen zählen. Zudem geht man davon aus, dass bereits zu Beginn des Lernprozesses Strategien effizienter eingesetzt werden können, da der Lernende bereits Lernstrategien ausprobieren und einen eigenen Lernstil entwickeln konnte. Deshalb vermutet man, dass L3-Lernende Lernstrategien flexibler und häufiger anwenden. Da laut einer Studie der sinnvolle Einsatz von Strategien den Lernerfolg verbessern kann, ließe sich so der Lernprozess effizienter gestalten (Ender 2007, 201). Zudem nimmt man an, dass erfahrene Lerner ein verbessertes Selbstkonzept und erhöhte Ansprüche hinsichtlich des Lernerfolgs haben (Ender 2007, 52ff). Daraus ergibt sich die Annahme, dass der L3-Unterricht bedingt durch dieses Vorwissen, anders gestaltet werden kann und zudem ein steilerer Anstieg der Progression möglich ist. Für den L3-, L4- und Lx-Unterricht lässt sich daraus ableiten, dass das Lernen effizienter gestaltet werden kann, wenn auf das

Vorwissen aufgebaut und die Ressourcen sinnvoll genutzt werden. Zusätzlich dazu weißt Ikeda (2014, 361) darauf hin, dass L3- nicht das Ende des L2-Lernens bedeutet, deshalb kann der Lernende im Bereich aller Sprachkenntnisse von den neuen Erkenntnissen und Erfahrungen profitieren. Das bedeutet, dass der Einfluss der Sprachen aufeinander in wechselseitiger Beziehung steht.

Übertragen auf den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Finnland bedeutet das, dass die Integration mehrsprachiger Ansätze und Rückgriffe auf die Englisch-, Schwedisch- und Finnischkenntnisse der SchülerInnen den Sprachunterricht bereichern und die Lernerfolge verbessern könnten.

3.2.4 Lernerautonomie

Ein weiteres Modell ist die *Lernerautonomie*, das Sprachenlernen als Sprachgebrauch im Sinne der kommunikativen Didaktik modelliert und danach strebt, die Barriere zwischen Lernen und Leben abzubauen, so dass das Schul- in Handlungswissen umgesetzt und dadurch nutzbar gemacht werden kann. Man geht davon aus, dass Lernende drei verschiedene Rollen, nämlich die des Kommunikators, Sprachforschers und Lernenden, einnehmen können, welche zur Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen, die zusammen die Sprach- und Sprachlernkompetenz der Lernenden ergeben, führen. Die Entwicklung der Lernerautonomie wird als natürliches Phänomen angesehen, da sich „Wissen über Lerngegenstand und über den Prozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickeln“ (Wolff 1996, 555).

Die Notwendigkeit von Lernerautonomie wird damit begründet, dass sich die Anforderungen und Pflichten, mit denen man im Laufe seines Lebens konfrontiert wird, ständig verändern können und deshalb die Fähigkeit, sich eigenständig neues (Spezial-) Wissen anzueignen, notwendig ist. Die Begründung wird durch den Hinweis von Hentunen (2002) gestützt, laut dem Faktenwissen innerhalb von etwa 5 Jahren veraltet. Zudem wird, bedingt durch die wachsende Komplexität des Berufslebens (Hentunen 2002, 20), lebenslanges Weiterlernen notwendig. Diese Annahme einer sich verändernden Lebenswelt wird auch durch den Rahmenlehrplan aufgegriffen, wobei gleichzeitig der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen, die die Voraussetzung für lebenslanges Lernen bilden, gefordert wird (LOPS 2015, 25).

Um Lernerautonomie zu fördern sieht man es als zielführend an, „den Lernenden vor und nach Durchführung einer bestimmten Lernaufgabe im Hinblick auf sein Lernen zu

befragen und die Lerngruppe dann die jeweiligen Antworten vergleichen zu lassen” (Wolff 1996, 557), denn auf diese Weise werden die Faktoren, die den eigenen Lernprozess beeinflussen, immer wieder thematisiert. Durch Zusammenfassen und Beurteilen des Gelernten nach jeder Unterrichtseinheit kann laut Wolff (1996) zudem das Gelernte evaluiert werden.

Lernerautonomie und das Befähigen der Lernenden, ihren eigenen Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen, nimmt nicht nur im Kontext der Mehrsprachigkeit, sondern auch im Hinblick auf fächerübergreifende pädagogische Zielsetzung eine wichtige Rolle ein.

3.2.5 Transfer

Ähnlich wie Lernerautonomie ist auch *Transfer* ein Begriff, der nur im Bereich Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt, in der Mehrsprachigkeitsdidaktik jedoch von zentraler Bedeutung ist. Von Transfer spricht man, wenn Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen gezielt genutzt werden, d.h. Transfer markierte den Übergang von einer in eine andere Sprache. Auf diese Weise können bereits erlernte Sprachen dabei helfen, beim Erlernen einer neuen Fremdsprache an bereits Bekanntes anzuknüpfen. Neben intra- und interlingualem Wissen kann jedoch auch Weltwissen als *Transferbase* dienen, also als materieller Aspekt, auf den der Lernende zurückgreift, um zielsprachige Informationen zu verstehen (Kummenecker 2011, 35-38).

Meist tritt Transfer auf linguistischer Ebene auf, d.h. Transferbrücken zwischen schon erworbenen bzw. erlernten Sprachen und der neuen werden dazu genutzt, die Sprachkenntnisse zu erweitern. Eine weitere Form von Transfer betrifft das Erweitern der Sprachlernbewusstheit, indem Sprachlernstrategien übertragen werden. Sprachlernbewusstheit und der bewusste Umgang mit Strategien werden als Grundlage für ein lebenslanges, selbstständiges Lernen von Sprachen angesehen (Ikeda 2014, 358).

Eine Voraussetzung für Transfer ist, dass der Lernende die Ähnlichkeiten erkennt, die er nutzen kann, doch zu Beginn des Fremdsprachenlernens sind sich Lernende in der Regel gar nicht bewusst, dass es Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen gibt. Deshalb wird darauf hingewiesen, dass von Anfang an durch entsprechende Aufgaben das Erkennen von Transfermöglichkeiten gefördert werden sollte, weil Lernerfahrungen für die Transferaktivierung eine wichtige Rolle spielen (Kummenecker 2011, 35-38). Aber auch der Prozess der Hypothesenbildung als Hilfsmittel beim Erkennen sprachlicher Ähnlichkeiten sollte laut Ikeda (2014, 358) angeregt und thematisiert werden.

Das Übertragen vermeintlicher Gemeinsamkeiten kann nicht nur zu richtigen Ergebnissen, sondern auch zu Fehlern führen. In diesem Fall spricht man von *negativem Transfer*, auch *Interferenz* genannt. Es wird darauf hingewiesen, dass neben den Gemeinsamkeiten auch Unterschiede zwischen den Sprachen explizit besprochen werden sollten, um Interferenzen zu vermeiden. Beispielsweise im Wortschatzbereich gibt es immer wieder Vokabeln, die sehr ähnlich klingen, deren Bedeutung sich jedoch unterscheidet. Ein Beispiel für solch einen ‘falschen Freund’ ist das deutsche Wort ‘das Gift’, das im Englischen nicht gleichbedeutend ist mit ‘gift’ sondern ‘poison’ (Kursiša/Neuner 2006, 42). Deshalb wird empfohlen, die Lernenden mithilfe des Sprachvergleichs auf diese Fehlerquellen aufmerksam zu machen, damit sie diese aktiv vermeiden können (Kursiša/Neuner 2006, 5).

Für den Unterricht bedeutet das also, dass Transfer immer wieder geübt und besprochen werden sollte. Auf der anderen Seite sollten aber auch Unterschiede explizit besprochen werden und so eine Bewusstheit für Interferenzquellen geschaffen werden.

3.2.6 Lernstrategien

An verschiedenen Stellen wurde bereits auf *Lernstrategien* verwiesen und da nicht nur im Kontext des Rahmenlehrplans sondern auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik immer wieder erwähnt werden, soll nun geklärt werden, was Lernstrategien sind und welche Rolle diese für das Fremdsprachenlernen spielen.

In der Spracherwerbsforschung wurden laut Ender (2007) verschiedene Definitionsversuche unternommen, die zum Teil verschiedene Schwerpunktsetzungen widerspiegeln. Eine allgemeine Definition stammt von Bimmel, nach der man unter Lernstrategien „(mentale) Handlungspläne, deren Ziel es ist, etwas selbstständig zu lernen“ (Bimmel 1993, 6 zitiert nach Ender 2007, 14) versteht. Ziel von Lernstrategien ist, „das Lernen zu erleichtern, zu beschleunigen und effektiver zu machen. Sie verleihen den Lernenden Unabhängigkeit und die Möglichkeit zur eigenen Planung beim Lernen“ (Ender 2007, 17). Zu den wichtigsten Merkmalen zählen „die Problem-orientiertheit, die Intentionalität und die potentielle Bewusstheit für das Fremdsprachenlernen“ (Ender 2007, 16). Außerdem bezieht sich der Begriff Lernstrategie auf mentale Handlungen, die nicht beobachtbar sind (Ender 2007, 19).

Lernstrategien lassen sich in *direkte* (auch *Primärstrategien*), die direkt „dazu beitragen, sprachliches Wissen zu erkennen, zu erinnern, zu reaktivieren und zu transferieren“

(Ender 2007, 33), und *indirekte* (auch *Stützstrategien*), die eine motivatorische Funktion haben, unterteilen. Zu den Primärstrategien zählt eine Reihe von Strategien, zu denen beispielsweise das Gruppieren, Assoziieren, Kontextualisieren durch Erstellen von Mindmaps oder visuellen Verknüpfungen, das Erschließen von Vokabeln mithilfe des Weltwissens oder aus dem Kontext, sowie Transfer gehören (Ender 2007, 28-31).

Arbeiten wie die empirische Untersuchung von Ender (2007) weisen auf die Bedeutung direkter Strategien für die Lernaktivität hin, da diese „den Umgang mit Sprache und die Aktivität des Lernenden“ prägen (Ender 2007, 8). Aus den Ergebnissen der Forschungsarbeit schließt sie, dass besonders Vokabeln, „deren Bedeutung basierend auf inter- oder intralingualen Anhaltspunkten erschlossen wird, häufig behalten [werden]“ (Ender 2007, 172). Außerdem scheinen kombinierte Strategien wie doppeltes Nachschlagen oder Raten kombiniert mit Nachschlagen zu guten Lernergebnissen zu führen. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass der Einsatz von Lernstrategien, wie Erschließen oder Transfer, im Fremdsprachenunterricht dabei helfen kann, das Lernen effektiver zu gestalten. Deshalb erscheint die Forderung nach der Integration dieser Strategien, wie sie beispielsweise im Rahmenlehrplan zu finden ist, nachvollziehbar.

Nachdem nun sowohl der Stand der Forschung zur Mehrsprachigkeit geklärt als auch das Phänomen Mehrsprachigkeit anhand verschiedener Modelle beschrieben wurde, soll nun die Mehrsprachigkeitsdidaktik als didaktischer Ansatz, der sich an den Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung orientiert und diese in ein didaktisches Konzept umzusetzen versucht, vorgestellt werden.

3.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Zu den Hauptmerkmalen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts zählen die Ziele, ein möglichst hohes Sprachniveau zu erreichen und vor allem grammatische Strukturen zu fixieren, sowie die Annahme, Lernverhalten und Unterricht seien steuerbar. Bedingt durch die Vorstellung, besonders das Kennenlernen der relevanten Grammatikregeln sei entscheidend für das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus, wurde zu Gunsten der Grammatik oft an Übungen gespart (Le Pape Racine 2003, 117).

Im Gegensatz dazu versucht die Mehrsprachigkeitsdidaktik einen Weg zu finden, die Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung in einen didaktischen Ansatz zu übertragen. Dabei geht es speziell darum, Fähigkeiten zu vermitteln, die ein lebens-langes

Lernen ermöglichen, deshalb spielen Lernerautonomie und Sprachbewusstheit, also die Fähigkeit mithilfe von Vergleich über die Struktur und Funktion von Sprache zu reflektieren, eine zentrale Rolle.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein konstruktivistischer Ansatz, der zusätzlich dazu auch kognitive und soziale Aspekte beinhaltet, und versucht, möglichst zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren zu finden. Das ist besonders deshalb wichtig, weil für spätere Fremdsprachen im Lehrplan weniger Zeit vorgesehen wird, obwohl dennoch das Erreichen eines möglichst hohen Sprachniveaus angestrebt wird. Eine wichtige Rolle spielt darum die Annahme, dass L3-, L4- und Lx-Lernende bereits Sprachlernerfahrungen und mit zunehmendem Alter zusätzlich dazu auch ein größeres Weltwissen vorweisen können, deshalb stellt der Lernprozess eher ein Erweitern des vorhandenen Sprachbesitzes um ein weitere Fremdsprache dar und beginnt nicht mehr bei Null. Folglich müssen bestimmte Grundkenntnisse und Fertigkeiten nicht noch einmal neu vermittelt werden, wodurch Zeit gespart und ein schnellerer Einstieg in die neue Fremdsprache ermöglicht wird (Neuner 2003, 16).

Zudem zielt die Mehrsprachigkeitsdidaktik darauf ab, „Sprachen vernetzt zu vermitteln sowie sprachliches und inhaltliches Vorwissen der SchülerInnen aufzugreifen und mit neuen Inhalten zu verbinden“ (Allgäuer-Hackl/Jessner 2015, 224). Auf diese Weise soll nicht nur das Sprachbewusstheit, sondern auch der Einsatz sprachübergreifender Lernstrategien, die als Grundlage für lebensbegleitendes Sprachenlernen gesehen werden, geübt werden (Allgäuer-Hackl/Jessner 2015, 225). Ein weiteres wichtiges Merkmal der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, dass Sprachen nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern alle Sprachkenntnisse in den Unterricht einbezogen, Sprachähnlichkeiten genutzt und Mehrsprachigkeit gefördert werden (Kummenecker 2011, 40).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik vereint unterschiedliche Richtungen und Vorschläge, doch in dieser Arbeit spielt vor allem der Ansatz von Neuner und Kursiša (2006) eine wichtige Rolle. Einerseits geht dieser Ansatz laut Kummenecker (2001, 41) nicht vom idealen Lerner aus, sondern orientiert sich an den Bedürfnissen der Lernenden, die in der schulischen Realität mitunter völlig unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen können, andererseits spielt Kursiša durch ihre Arbeit in Finnland im nationalen Kontext eine wichtige Rolle.

Im Folgenden sollen nun die zentralen Merkmale und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt werden. Anschließend soll die Eignung der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den finnischen Fremdsprachenunterricht geprüft werden.

3.3.1 Zentrale Merkmale der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie bereits erwähnt ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik ein konstruktivistischer Ansatz, d.h. dem Vorwissen wird eine zentrale Rolle als Anknüpfungspunkt für neues Wissen zugeschrieben. Im Unterricht kann es für Transfer oder Sprachvergleiche genutzt werden, so dass das Verstehen der neuen Sprache besonders zu Beginn des Lernprozesses erleichtert wird. Das bedeutet jedoch auch, dass die sprachliche Basis in Englisch, Deutsch und allen weiteren Sprachen, die zum Repertoire der Schüler zählen, zunächst aktiviert werden muss um die schließlich nutzen zu können (Kursiša/Neuner 2006, 5). Eine besondere Rolle kommt der Muttersprache zu, denn sie dient „als Anker- und Knotenpunkte in dem sprachlichen Netzwerk, das beim Sprachenlernen im Gedächtnis entsteht“ (Kursiša/Neuner 2006, 5), im Bezug auf den Transfer jedoch „scheint es [...] relativ unerheblich zu sein, ob diese Sprachbrücken zwischen L1 und L3 oder L2 und L3 gebaut werden können“ (Neuner 2006, 25). Im Kontext des Deutschunterrichts in Finnland bedeutet dies, dass Finnisch als Ankerpunkt dient und deshalb auch in den Deutschunterricht einbezogen werden sollte. Für Transfer und als Verständnishilfe dagegen eignen sich meist die Sprachen Englisch und Schwedisch besser. Dafür kann der Vergleich mit Finnisch beispielsweise dazu anregen, über unterschiedliche Grammatikkonzepte nachzudenken.

Zum Vorwissen, das genutzt werden kann, zählt jedoch nicht nur deklaratives sondern auch prozedurales Wissen, das sich aus bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernstrategien ergibt. Die Lernenden kennen bereits Lernstrategien, die sie einsetzen können um den Lernprozess effektiver zu gestalten. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass der Einsatz der Strategien immer wieder geübt werden muss, denn nur so kann der Lernende sich weiterentwickeln indem er neue Lernstrategien kennenlernt, die er im weiteren Verlauf des Lernprozesses einsetzen kann. Auf diese Weise soll der Lernende seinen eigenen Lernstil finden, so dass der Lernprozess effektiver gestaltet werden kann (Neuner 2003, 23 & 26). In diesem Kontext wird empfohlen, die Sprachlernerfahrungen im Unterricht immer wieder zu besprechen und so das Sprachlernbewusstsein zu fördern. Auf der anderen Seite sollte im gleichen Maße über

Sprache gesprochen werden, um das metalinguistische Bewusstsein zu verbessern (Kursiša/Neuner 2006, 4).

Ein weiterer Punkt, in dem sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik von anderen Ansätzen unterscheidet, ist die Vorgehensweise bei der Grammatikarbeit. Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht meist *deduktiv*, d.h. regelgeleitet, vorgegangen wird, findet in der Mehrsprachigkeit *induktives Vorgehen* Verwendung. Die Regeln werden nicht vorgegeben und anschließend eingeübt, sondern durch die Lernenden auf Basis von Texten oder mithilfe von Sprachvergleich entdeckt bzw. selbst erarbeitet. Der erste Schritt ist dabei das Beobachten von Regelmäßigkeiten, ehe Hypothesen formuliert, schließlich geprüft und bei Bedarf angepasst oder umformuliert werden (Neuner 2006, 30). Da der Lernende auf diese Weise aktiviert werden soll, selbstständig über Sprache nachzudenken und Hypothesen zu formulieren, eignet sich induktives im Gegensatz zu deduktivem Vorgehen dazu, die Lernerautonomie zu fördern.

Neben diesen Merkmalen werden zusätzlich die zentralen Prinzipien *Inhaltsorientierung*, *Verstehensorientierung* und *Textorientierung* formuliert, die nun im Folgenden erläutert werden sollen.

3.3.2 Die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Lernende eigentlich derjenige, um den es sich im Fremdsprachenunterricht eigentlich dreht, deshalb kommt ihm eine besondere Aufmerksamkeit zu. Hinsichtlich der Rolle des Lernenden formuliert man in der Mehrsprachigkeitsdidaktik das Prinzip der *Inhaltsorientierung*. Hinter diesem Begriff verbirgt sich die Forderung, die Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen und zudem Rücksicht auf das individuelle Sprachniveau und Können der Lernenden zu nehmen (Kursiša/Neuner 2006, 6 & 8). Gleichzeitig sollen die Lernenden aktiviert und so die Lernerautonomie sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, die selbstständiges und lebenslanges Lernen ermöglichen, gefördert werden. Zu diesen Fähigkeiten gehört u.a. das Vergleichen, Nachdenken, Weiterfragen und Experimentieren (Anhang 1). In diesem Kontext strebt die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Vermittlung von Fähigkeiten an, die zu den formulierten Merkmalen guter Sprachenlerner gehören - wie zum Beispiel das Experimentieren mit Sprache, das Suchen nach formalen Mustern und Schemata, Selbstbeobachtung und die Entwicklung eines eigenen Lernstils (Ender 2007, 20f).

Auch Hinsichtlich der Motivation spielt laut Mehrsprachigkeitsdidaktik die Inhaltsorientierung eine wichtige Rolle, da anzunehmen ist, dass allein die Aufgaben-gestaltung nicht ausreicht um Lernende zu motivieren. Stattdessen wird die Einsicht in die Relevanz des Lernstoffs, das Einbeziehen der Lernenden in die Unterrichts-gestaltung und das Übertragen von Lernverantwortung auf diese als Motivations-quellen gesehen. Auch die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden kann dabei helfen, sie zu motivieren (Anhang 1).

Die beiden Prinzipien *Verstehensorientierung* und *Textorientierung* beziehen sich vor allem auf den Umgang mit Materialien sowie die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Das Prinzip der Verstehensorientierung bezieht sich auf die Progression, d.h. die Themen sollten so geplant werden, dass das Bekannte und Ähnliche als Einstieg dient und zum Unbekannten und Unähnlichen hinführt (Anhang 1). Das bedeutet u.a., dass Interferenzquellen und strukturelle Unterschiede zwischen Sprachen erst dann angesprochen werden sollten, wenn das Thema oder ein bestimmtes Grammatikphänomen bekannt ist, weil die Lernenden sonst überfordert werden könnten. Zudem kann durch das Aktivieren des Vorwissens zu Beginn eines neuen Themas das Anknüpfen an dieses und die Konstruktion von neuem Wissen erleichtert werden. Zusätzlich dazu sollte man vom Verstehen zur Äußerung hinarbeiten (Anhang 1), da die Sprachproduktion meist anspruchsvoller ist und bereits eine gewisse Sicherheit bezüglich der neuen Grammatik bzw. des neuen Wortschatzes erfordert.

Das dritte Prinzip, die Textorientierung, dient als Leitfaden für die Arbeit mit Texten im Unterricht. Ausgehend von der Kritik, dass Texte in Lehrwerken nicht der Förderung des Leseverstehens dienen, sondern einen Schritt „auf dem Weg zur Schulung der produktiven Fertigkeiten dar[stellen]“ (Solmecke 1993, 43 zitiert nach Kursiša 2012, 96), richtet man in der Mehrsprachigkeit die Aufmerksamkeit darauf, dass die Lernenden dazu befähigt werden, „ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen“ (Wethoff 1997, 7 zitiert nach Kursiša 2012, 96). Auf diese Weise sollen authentische Lesesituationen nachgezeichnet und die Einschränkung des Begriffs Lesekompetenz im Sinne der Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, um das Verstehen multipler Darstellungen in Texten erweitert werden (Kursiša 2012, 96f). Deshalb soll der Lernende Fragen an den Text stellen anstatt Fragen zum Text beantworten, denn laut Westhoff (1997, 19 zitiert

nach Kursiša 2012, 97) ist dies ein Aufgabentyp, der in der Realität kaum vorkommt. Demnach lernen die SchülerInnen bei der Bearbeitung solcher Übungen nicht, wie sie einem Text selbstständig Informationen entnehmen. Ebenfalls sollen Texte nicht allein dazu dienen, Grammatikphänomene oder einen Wortschatz einzuführen, sondern Leseverstehen wird als eine Fähigkeit gesehen, die gefördert und geübt wird.

Es gibt eine Reihe von *Lesestrategien*, die ähnlich wie Lernstrategien, die in Kapitel 3.2.6 vorgestellt wurden, dabei helfen, den Leseprozess zu gestalten. Sie können vor dem Lesen eingesetzt werden, um Vorwissen zu aktivieren, beim Leseprozess können diese Strategien das Verstehen sicher und erleichtern. Zudem soll der Einsatz von Lesestrategien dazu anregen, über den Text nachzudenken und sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen. Zu den Lesestrategien zählen u.a. das Untersuchen von Textstrukturen, Infragestellen von Informationen im Text, die Interpretation des Textes, Bilden von Hypothesen zum Text, Paraphrasieren (Kursiša 2012, 106ff).

Insgesamt ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik ein Ansatz, der die Ressourcen und Bedürfnisse der Lernenden ins Zentrum stellt und die Entwicklung von Lerner-autonomie sowie ein Bewusstsein für den Lernprozess anstrebt. Das Aktivieren und Nutzen des vorhandenen Sprachwissens hilft einerseits dabei, das Verstehen und den Zugang zu einer Sprache zu erleichtern, andererseits sollen die Lernenden auf diese Weise ihre Mehrsprachigkeit entwickeln und auf zukünftiges Sprachenlernen vorbereitet werden.

3.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik im finnischen Fremdsprachenunterricht

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, inwieweit sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Ansatz für den DaF-Unterricht in finnischen gymnasialen Oberstufen eignet. Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt weisen sowohl Grasz (2017) als auch Kursiša und Richter-Vapaatalo (2017) darauf hin, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im neuen Rahmenlehrplan mehrfach betont wird, doch das beweist noch nicht die Eignung der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den finnischen DaF-Unterricht, deshalb soll diese nun überprüft werden.

Versteht man den Konstruktivismus als eine Didaktik, die „nicht ‘die einzige richtige’ sein will, [...] sondern [...] sich andauernd [entwickelt]“ (Hentunen 2002, 32) und zudem interpretierbar ist, so lässt sich daraus eine Offenheit für neue Ansätze ableiten. Das Einbeziehen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die ebenfalls zu den konstruktivistischen

Ansätzen gezählt wird, in den Unterricht würde somit der Forderung nach einem Methodenpluralismus entsprechen. Auch der Kommunikation und kollektivem Lernen wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine ähnliche Bedeutung zugeschrieben wie in der konstruktivistischen Lerntheorie, da dem Besprechen des Lernprozesses und des Einsatzes von Lernstrategien eine Rolle im Lernprozess zugesprochen wird. Weitere Übereinstimmungen bestehen darin, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik jedem die Möglichkeit zuspricht, sein individuelles Sprachwissen in den Unterricht einzubringen (Hentunen 2002, 33). Die Sprachkenntnisse aller SchülerInnen in den Unterricht einfließen zu lassen gehört ebenfalls zu den Forderungen, die der Rahmenlehrplan formuliert. Darüber hinaus fordert der Rahmenlehrplan sogar, dass das Bauen von Sprachbrücken zwischen den Sprachkenntnissen und verschiedenen Anwendungssituationen im Unterricht vermittelt werden soll, was eines der zentralen Merkmale der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist.

Eine weitere Forderung des Rahmenlehrplans besagt, dass sich die Auswahl der Arbeitsweisen an den SchülerInnen orientieren sollte, und auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen große Bedeutung zugesprochen. Nicht nur in der Textarbeit stehen die Bedürfnisse der SchülerInnen in der Leserrolle im Zentrum, sondern es wird auch gefordert, die SchülerInnen in die Themenauswahl und die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Darüber hinaus sollen alle SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, ihre individuellen Sprachfähigkeiten und (Fremd)Sprachenkenntnisse einzubringen.

Neben Übereinstimmungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung und der Berücksichtigung des Wissens und der Kenntnisse sowie der Bedürfnisse der SchülerInnen gibt es auch Parallelen bezüglich der Ziele: Im Rahmenlehrplan wird an mehreren Stellen ausgeführt, dass der Unterricht auf die Vermittlungen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, die lebenslanges Lernen ermöglichen, ausgerichtet werden sollte. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik formuliert ähnliche Ziele, da die erlernten Fähigkeiten und Strategien die Basis für ein eigenständiges Weiterlernen bilden sollen. Als Grundlage dafür definieren sowohl der Lehrplan als auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik metasprachliche Fähigkeiten, das gezielte Einsetzen von Sprachlernstrategien und Bewusstheit für den eigenen Lernprozess. Auch beim Erreichen des Ziels, dass sich die SchülerInnen zu zielorientierten Sprachenlernern entwickeln und lernen, Sprach-

lernstrategien anzupassen und zu übertragen, das eigene Können zu bewerten und ihr Lernen den zukünftigen Bedürfnissen entsprechend zu planen (LOPS 2015, 113), kann die Mehrsprachigkeitsdidaktik behilflich sein. Deshalb eignet sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik ganz allgemein für den Einsatz im finnischen DaF-Unterricht in der Oberstufe, wobei auf der anderen Seite nicht vergessen werden sollte, dass sie sich an manchen Stellen mehr eignen kann als an anderen. Beispielsweise bei Themen, die viele Internationalismen enthalten (z.B. Speisen und Getränke, Monatsnamen, Schulfächer, Sport, Technik, Mode), oder in Grammatikthemen, bei denen der Vergleich viele Parallelen zu Tage fördern kann (z.B. das deutsche Verb *haben*, das zwar kein Äquivalent im Finnischen, dafür aber im Englischen und Schwedischen hat), bietet sich eine mehrsprachigkeitsdidaktische Arbeitsweise besonders an (Kursiša/Neuner 2006, 4), deshalb wird die Herausforderung sein, die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne eines Methodenpluralismus an geeigneter Stelle sinnvoll einzusetzen.

Anregungen, wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik umgesetzt und in konkrete Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden kann, werden in Kapitel 6 vorgestellt. Zuerst sollen in Kapitel 4 die theoretischen Grundlagen der Lehrwerkanalyse beleuchtet und anschließend in Kapitel 5 das Lehrwerk *Magazin.de 1* analysiert werden.

4 Theoretische Grundlagen der Lehrwerkanalyse

Der Begriff *Lehrwerk* bezeichnet alles, „was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern. Dabei signalisiert Lehrwerk gegenüber *Lehrbuch*, dass außer dem schriftlichen Material auch Medien, evtl. Internet-Plattformen o.ä. dazugehören und einen Medienverbund bilden“ (Krumm 2010, 1215). Obwohl heutzutage verschiedene Unterrichtsmaterialien und -medien wie Computerprogramme oder das Internet in den Unterricht integriert werden und Lernmaterialien nicht nur kurstragend, sondern auch als Ergänzung zum Unterricht konzipiert sein können (Krumm 2010, 1215), spielt das Lehrwerk nach wie vor eine zentrale Rolle. Ein Grund dafür ist die „verbreitete Einstellung unter Lehrenden und Lernenden [...], dass das Lehrwerk komplett bereitstellt, was im Unterricht gebraucht wird, um die Unterrichtsziele zu erreichen“ (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 14).

Lehrwerke beeinflussen den Unterricht dahingehend, dass sie Lernziele festlegen sowie Auswahl, Gewichtung und Abstufung des Lernstoffs sowie die Lernmedien vorgeben. Darüber hinaus können sie das sprachliche Handeln im Klassenzimmer, die Ökologie des Klassenzimmers und die Unterrichtsplanung beeinflussen (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 14). Zusätzlich dazu sollte bei der Verwendung von Lehrwerken im Unterricht berücksichtigt werden, dass sie „den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion“ (Krumm 2010, 1216) widerspiegeln. Bedingt durch die Trägheit des Mediums dauert es zudem oft mehrere Jahre, bis didaktische Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen in den aktuellsten Lehrwerken eingehen (Funk 1994, 109). Ein Mittel zur Untersuchung von Lehrwerken ist die Lehrwerkanalyse, die im Folgenden vorgestellt werden soll.

4.1 Die Lehrwerkanalyse

Bedingt durch die Schulreform Ende der fünfziger Jahre in Deutschland und die damit einhergehende Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts, nahm die Zahl der Lehrwerke zu und führten zu einem verstärkten „Auftreten von Veröffentlichungen zur *Lehrwerkanalyse* in der Fachliteratur“ (Kast/Neuner 1994, 11). Deshalb wurde Ende der sechziger Jahre der erste Arbeitskreis gebildet, „der ein Arbeitsprogramm zur Lehrwerkanalyse vorlegte und Forschungsergebnisse zu Einzelfragen gesammelt veröffentlichte“ (Kast/Neuner 1994, 11). In der Fremdsprachendidaktik werden jedoch erst seit den siebziger Jahren Lehrwerke bzw. -bücher analysiert (Maijala 2004, 43). Im Gegensatz zur *Lehrwerkforschung*, die eine Wirkungsforschung hinsichtlich verschiedener Lern- und Unterrichtsprozesse darstellt, dient die Lehrwerkanalyse der Untersuchung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien, wobei dabei unterschiedliche Gesichtspunkte und Aspekte im Mittelpunkt stehen können (Krumm 2010, 1219). Zudem nimmt man an, dass Lehrwerke durch Schule, Gesellschaft und Wissenschaft beeinflusst werden und somit „das Lehrwerk ein Bestandteil innerhalb eines größeren Bedingungsgefüges ist“ (Maijala 2004, 44). Bedingt durch die zentrale Rolle und die verschiedenen Funktionen, die das Lehrwerk im Unterricht einnimmt, bestimmt es den Unterricht stärker als andere Faktoren. Deshalb versucht man mithilfe der Lehrwerkanalyse eine möglichst objektive und vergleichbare Beurteilung zu erzielen (Turon 2015, 3) und damit die Eignung eines Lehrwerks für den Unterricht zu überprüfen.

Außerdem dient die Lehrwerkanalyse im Idealfall als Orientierungshilfe bei der Auswahl passender Unterrichtsmaterialien für den Unterricht.

4.2 Kriterien der Lehrwerkanalyse

Nun stellt sich natürlich die Frage, welche Kriterien für die Lehrwerkanalyse herangezogen werden sollten, um die angestrebte Objektivität zu erzielen. Wie bereits erwähnt, können unterschiedliche Aspekte bei der Analyse von Lehrwerken eine Rolle spielen, deshalb hängen die Analyse Kriterien zum einen von den Zielen der Analyse ab. Diese Ziele können sich beispielsweise auf die Prüfung der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe beziehen. Zum anderen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass trotz des Ziels einer objektiven Bewertung die subjektiven Überzeugungen sowie Ausgangspunkt und Zielsetzung des Autors Einfluss auf die Kriterien haben (Maijala 2012, 53), weshalb die Offenlegung des Standpunkts von zentraler Bedeutung ist (Kast/Neuner 1994, 15).

Maijala (2004) weist zudem auf den Unterschied zwischen didaktischer und Inhaltsanalyse hin, wobei die didaktische Analyse die Pädagogik hinter dem Text untersucht und die Inhaltsanalyse den Lehrtext selbst auf Korrektheit der Fakten und Informationsgehalt hin überprüft (Maijala 2004, 48). Darüber hinaus thematisiert sie die Problematik rein qualitativer und rein quantitativer Analysen, denn „bei der inhaltlichen Analyse von Schulbüchern können quantitative Methoden den qualitativen Methoden Hilfe leisten. [...] Diese Verfahrensweise versucht die Nachteile der qualitativen und quantitativen Verfahren zu vermeiden und ihre Vorteile zu vermeiden. Sie verlangt ein detailliertes Kategoriensystem, so dass jede einzelne Schulbuchaussage kategorisiert werden kann“ (Maijala 2004, 50).

Mit dem Ziel, die Beurteilung von Lehrwerken zu objektivieren und die Bewertung auf diese Weise durchsichtiger zu gestalten, wurden Kriterienkataloge zusammengestellt. Durch Kataloge wie das *Mannheimer Gutachten* oder der *Stockholmer Kriterienkatalog* soll eine Grundlage zur Gutachtenerstellung geschaffen werden (Kast/Neuner 1994, 100). Doch auch die Verwendung von Kriterienkatalogen ist nicht ganz unproblematisch, da diese Kataloge jeweils ein Konzept darstellen, „das bestimmte Personen zu einer bestimmten Zeit von Lehrbüchern als wesentliches Element bei der Realisierung eines bestimmten Typus von Unterricht haben“ (Turon 2015, 27). Deshalb sollte der zeitliche

Kontext, indem ein Lehrwerk entstanden ist berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite spielen auch spezifische Lehr- und Lernbedingungen in den einzelnen Ländern eine Rolle, weshalb es Kriterienkataloge wie den Stockholmer Kriterienkatalog, dem die Situation in den nordischen Ländern zugrunde liegt, gibt (Krumm 2010, 1222).

Ein weiteres Problem, dass sich aus der Verwendung eines Kriterienkatalogs für die vorliegende Arbeit ergibt, sind die Analysekriterien selbst, die in einem solchen Kriterienkatalog enthalten sind. Obwohl Kriterienkataloge verschiedene Themenbereiche abdecken, wird Mehrsprachigkeit und die mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive nicht berücksichtigt. Der Stockholmer Kriterienkatalog beinhaltet beispielsweise die Bereiche Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte - Landeskunde, Sprache, Grammatik, Übungen und die Perspektive der Schüler. Obwohl ein Teil dieser Kriterien durchaus mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Verbindung gebracht werden kann, wäre eine Analyse auf Basis dieser Kriterien zu unspezifisch, da auf Basis der Analyse des Lehrwerks die Frage beantwortet werden soll, ob sich das Lehrwerk *Magazin.de 1* für den DaF-Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik eignet. Deshalb sollen im Folgenden nun die Kriterien vorgestellt, die für die Analyse des Lehrwerks *Magazin.de 1* herangezogen werden, und die Auswahl anschließend begründet werden.

4.3 Auswahl der Kriterien für die Lehrwerkanalyse von *Magazin.de 1*

In Kapitel 3.1 wurde bereits auf die Forschungsarbeit von Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) verwiesen, in deren Rahmen die Aufgabentypen in schwedischen und norwegischen Lehrwerken untersucht wurden. Für die Analyse wurden die Kriterien von Wolff (1996) herangezogen, der das Sprachenlernen als Sprachgebrauch auffasst und besonders die Lernerautonomie sowie die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten, der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit zu den zentralen Unterrichtszielen zählt. Davon ausgehend wurde eine den Analysezielen angepasste Übungstypologie entwickelt. Die Übungen und Aufgaben, die explizit oder implizit dem Üben oder Erläutern grammatischer Strukturen dienen, wurden in Übungskategorien mit unterschiedlich hohem Potential, die Sprachbewusstheit zu fördern, eingeordnet. Durch das Zählen und Vergleichen der Einheiten wurde schließlich das Potential des gesamten

Lehrwerks hinsichtlich der Förderung von Sprachbewusstheit abgeleitet (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 14 & 18).

Da dies laut Angaben der Autoren die erste Studie innerhalb der skandinavischen Länder ist, die die Förderung von Sprachbewusstheit durch Lehrwerke thematisiert, soll diese bei der Auswahl der Analysekriterien für die vorliegende Analyse berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite unterscheiden sich die Ziele der vorliegenden Analyse von denen der Lehrwerkanalyse von Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016), weshalb eine direkte Übertragung der Analysekriterien auf diese Forschungsarbeit nicht sinnvoll ist. Dennoch ist eine Orientierung an den Übungskategorien, deren Einteilung für die Lehrwerkanalyse der skandinavischen Lehrwerke vorgenommen wurde, sinnvoll, da die Förderung von Sprachbewusstheit auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Rolle spielt.

Im Rahmen dieser Arbeit soll zunächst geprüft werden, ob sich mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente und Ansätze in dem Lehrwerk befinden. Obwohl auch überprüft werden soll, wie häufig solche Elemente und Ansätze vorhanden sind, ist dies eine qualitative Analyse, denn es soll geklärt werden, auf welche Weise Mehrsprachigkeit thematisiert wird. Hierfür wird zunächst untersucht, ob es Ansätze von Transfer oder Sprachvergleich gibt und welche Sprachen für den Vergleich herangezogen werden. Anschließend soll geprüft werden, ob das Lehrwerk eine Unterrichtsgestaltung ermöglicht, die die Prinzipien Inhalts-, Verstehens- und Textorientierung berücksichtigt. Hierfür soll beispielsweise geprüft werden, ob die Texte und dazugehörigen Übungen dazu geeignet sind, das Leseverstehen zu fördern.

Zudem wird untersucht, ob es Übungstypen gibt, die Sprachbewusstheit fördern und zum Sprechen über den Lernprozess anregen. Wie bereits erwähnt, dienen laut Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) die Kategorien Übersetzungsübung, Fehlerkorrektur, Produktionsübung, Regelformulierung und Satzanalyse besser dazu, Sprachbewusstheit zu fördern als Übungstypen wie Lücken-, Substitutions- und Zuordnungsübungen, die Automatisierung und Einprägung als Hauptlernziel haben (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 18f). Auch im Rahmen dieser Arbeit soll die Häufigkeit von Aufgaben, die die Sprachbewusstheit fördern, untersucht werden.

Ein weiteres Kriterium ist der Einsatz von Lernstrategien, der laut Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert werden sollte, und die Frage, ob die SchülerInnen die Möglichkeit

haben, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten in den Unterricht einzubringen. Die Kriterien für die Lehrwerkanalyse sind demnach die Folgenden:

1. Transfer und Sprachvergleich

- Welche Beispiele für den Vergleich mehrerer Sprachen miteinander gibt es?
- Welche Beispiele für Transfer gibt es?
- Inwiefern werden Transfermöglichkeiten oder Sprachvergleich thematisiert?
- Welche Art von Hinweisen auf strukturelle Ähnlichkeiten/Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Sprachen gibt es?
- Inwiefern wird Mehrsprachigkeit thematisiert?

2. Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik

- Wie verläuft die Progression und wird im Sinne der Verstehensorientierung vom Bekannten zum Unbekannten gearbeitet?
- Inwiefern wird das Textverständnis gefördert?
- Wie wird die Fähigkeit Leseverstehen gefördert?
- Inwiefern orientiert sich das Lehrwerk an den Bedürfnissen der Lernenden?

3. Übungstypen

- Welche Übungstypen, die Sprachbewusstheit fördern (z.B. Fehlerkorrekturen oder Übersetzungsübungen) gibt es und wie häufig kommen sie vor?
- Inwiefern ermöglichen die Übungen die Berücksichtigung der Fähigkeiten der SchülerInnen und das Einbringen eigener Interessen?
- Wird Grammatik induktiv oder deduktiv vermittelt?
- Werden die Übungen allein oder in der Gruppe bearbeitet?

4. Lernstrategien

- Inwiefern werden Lernstrategien sowie deren Einsatz thematisiert?
- Inwiefern regt das Lehrwerk dazu an, über den Lernprozess zu sprechen?
- Welche Übungen, die dazu anregen neue Lernstrategien (z.B. das Bilden von Wortfeldern oder das Ordnen neuer Vokabeln) auszuprobieren, gibt es?
- Inwiefern werden Lesestrategien thematisiert?

Nachdem die Analysekriterien nun geklärt wurden, soll zunächst das Lehrwerk *Magazin.de 1* vorgestellt und anschließend auf Basis der Kriterien analysiert werden. Im Anschluss daran soll die Eignung des Lehrwerks für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht geprüft und zudem gezeigt werden, an welchen Stellen zusätzliches Material dabei helfen kann, Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu integrieren.

5 Analyse des Lehrwerks *Magazin.de 1*

Das Lehrwerk *Magazin.de 1* ist ein finnisches Deutschlehrwerk, das 2015 erstmals im Verlag Otava erschienen ist. Es gehört zu einer bisher sieben Bände umfassenden Lehrwerkreihe, wobei laut Verlag die Veröffentlichung von drei weiteren Bänden bis zum Frühjahr 2019 geplant ist. Das Lehrwerk umfasst neben dem gedruckten Lehrbuch digitale Lernmedien, zu denen die digital aufgearbeitete Version der Kapitel im Lehrbuch, zusätzliche Materialien und Übungen, die Tonspuren zum Buch sowie Hinweise für Lehrer bezüglich des Einsatzes dieser Materialien und Lösungshinweise gehören. Für die vorliegende Analyse wurde mir freundlicherweise vom Verlag eine leicht begrenzte Version der digitalen Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, natürlich beeinflusst dies die Analyseergebnisse in keiner Weise.

Auf Grund des Umfangs des Lernmaterials konzentriert sich die vorliegende Analyse auf das Lehrbuch *Magazin.de*, Band 1. Die digitalen Zusatzmaterialien wurden durchgesehen, auf diese zusätzlichen Materialien soll dennoch nur am Rande eingegangen werden. Die Lehrerhandreiche beschränkt sich weitgehend auf Hinweise zur Durchführung der Zusatzübungen, die das digitale Material anbietet, sowie zusätzliche Übungen und Hinweise auf weitere Materialien wie Liedtexte, die ebenfalls zum jeweiligen Themenkomplex passen könnten.

Laut der Informationen des Verlages über die Lehrwerkreihe wurde *Magazin.de* auf den neuen Rahmenlehrplan abgestimmt und richtet sich an SchülerInnen, die Deutsch als B2- oder B3-Sprache lernen möchten. Demnach gelten für die Lernenden die folgenden Voraussetzungen: sie besuchen mindestens die 8. Klasse der finnischen Gesamtschule oder die gymnasiale Oberstufe und sie haben bereits mindestens zwei weitere Fremdsprachen (Englisch als A1 und Schwedisch als B1) gelernt.

Zwar wirbt der Verlag damit, das Lehrwerk berücksichtige alle Sprachkenntnisse als Stütze für den Deutschunterricht, Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext jedoch nicht explizit genannt. Ob dennoch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in dem Lehrwerk zu finden sind, soll im Folgenden geprüft werden.

5.1 Transfer und Sprachvergleich im Lehrwerk *Magazin.de 1*

Wie bereits in Kapitel 5.2.3 erwähnt wurde, spielt das Bauen von Sprachbrücken durch Transfer eine zentrale Rolle für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das Vergleichen von verschiedenen Sprachen mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, ist ebenso zentral und kann zudem als wichtige Voraussetzung für das Erkennen von Transfermöglichkeiten gesehen werden. Deshalb ist die Frage, ob Beispiele für Transfer oder Sprachvergleich im Lehrwerk *Magazin.de 1* zu finden sind, auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit von großer Bedeutung.

Neben ausdrücklichen Hinweisen auf Transfer oder Transfermöglichkeiten sollen auch Beispiele, in denen mehrere Sprachen gegenübergestellt werden, und Übersetzungsübungen berücksichtigt werden. Wie Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) in ihrer Forschungsarbeit anführen, kann Transfer zur Förderung der Sprachbewusstheit dienen, weil hier sprachliche Strukturen von einer in eine andere Sprache übertragen werden.

5.1.1 Beispiele für Transfer und Hinweise auf Transfer-/Vergleichsmöglichkeiten

Dem Bereich Transfer und Sprachvergleich scheint das Lehrwerk auf den ersten Blick nur wenig Aufmerksamkeit zu schenken, obwohl es sogar einen direkten Hinweis auf potentielle Transfermöglichkeiten gibt. Im *Start*-Kapitel (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 22) wird explizit auf die Verwandtschaft von Deutsch, Englisch und Schwedisch hingewiesen und zudem die Ähnlichkeit im Bereich Wortschatz anhand eines Beispiels verdeutlicht (Abbildung 3). Es fällt auf, dass auch im Zusatzmaterial 7 zum Kapitel *Start* (Abbildung 4) ein ähnlicher Hinweis zu finden ist. Zudem zeigt dieses Arbeitsblatt verschiedene Vokabeln, die die SchülerInnen mithilfe ihrer bereits erworbenen Sprachkenntnisse verstehen können. Bilder als Visualisierung der Vokabeln sollen mit den entsprechenden Wörtern verbunden werden. Während aus dem Zusatzmaterial für die SchülerInnen nicht deutlich hervorgeht, dass diese Aufgabe auf Transfer abzielt und andere Sprachen Verstehenshilfe sein können, weisen die Lehrerhinweise deutlich darauf hin (Abbildung 5), dass andere Sprachen als Hilfe genutzt werden sollen, um die

Vokabeln zu verstehen. Ziel dieser Zusatzübung ist demnach, den SchülerInnen Transfer als Verstehensstrategie näherzubringen. Jedoch müssen die LehrerInnen die SchülerInnen darauf hinweisen, da eine entsprechende Notiz auf dem Arbeitsblatt selbst fehlt.



Abbildung 3: Hinweis zur Sprachverwandschaft (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 22)

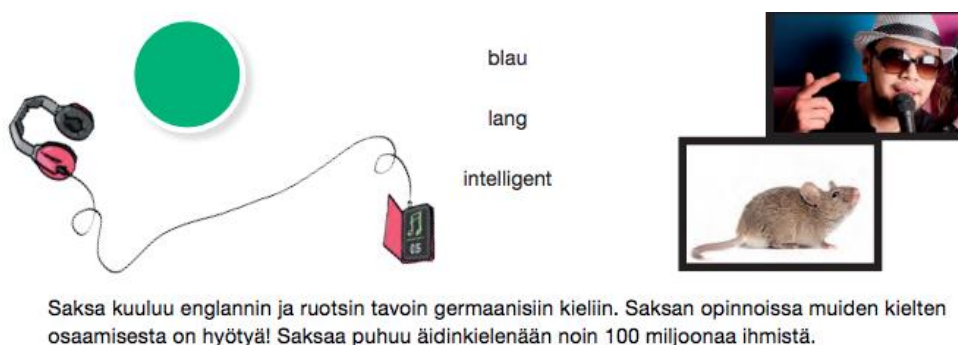


Abbildung 4: Hinweis und Aufgabenstellung Zusatzmaterial 7 (Anhang 5)

7. YHDISTELYHARJOITUS: SANOJA, JOTKA JO YMMÄRRÄN (monistettava lisämateriaali)

Harjoituksessa pyritään tunnistamaan saksankielisiä sanoja muiden kielten perusteella yhdistämällä kuva ja sana. Opiskelijoita ohjataan huomaamaan, kuinka sanojen merkityksiä voi päätellä muiden kielten avulla.

Abbildung 5: Lehrerhinweise zu Zusatzmaterial 7 (Anhang 5)

Ähnlich sieht es im Kapitel *Start*, Übung 2 (Abbildung 6) aus: Die SchülerInnen sehen ein Video und sollen dabei darauf achten, welche Wörter sie verstehen können. In der folgenden Teilaufgabe sollen sie u.a. darüber diskutieren, woher sie die Bedeutung der Wörter erschließen können, ein Hinweis auf Transfer oder Verstehensstrategien fehlt jedoch vollständig, obwohl auch hier das Kennenlernen von Transfer als Verstehensstrategie Ziel der Übung zu sein scheint. Es ist fraglich, ob bei dieser oder bei

Zusatzübung 7 die SchülerInnen mit der Aufgabenstellung etwas anfangen können, solange die Lehrkraft ihnen keinen Hinweis gibt - es ist sinnvoll, dass das Erschließen von Wortbedeutungen mithilfe von Transfer an dieser Stelle ausführlich besprochen und im Verlauf des Kurses immer wieder daran erinnert wird.

2a Film ab!

Katso Berliinistä kertova video. Mitä sanoja ymmärrät? Kirjoita suomeksi tai saksaksi.

2b Sprich bitte!

Keskustele videosta parisi/ryhmäsi kanssa.

1. Miten osait päätellä sanojen merkityksen a-kohdassa?
2. Millaisen kuvan sait Berliinistä videon pohjalta?
3. Mitä tiedät Berliinistä? Entä Saksasta?

Abbildung 6: Übung 2 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 8)

Ein weiteres Beispiel für Sprachvergleich findet man in *Ratgeber 1* (Abbildung 7). Hier wird die Verwendung der bestimmten und unbestimmten Artikel mithilfe von Beispielsätzen illustriert, die sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch und Finnisch gegeben sind, wodurch die Ähnlichkeit zwischen Englisch und Deutsch sichtbar werden soll. Diese Darstellung bietet den SchülerInnen den Sprachvergleich direkt an, ohne ausdrücklich darauf hinzuweisen. Die Hervorhebung der Artikel gibt einen Hinweis darauf, dass es hier um die Ähnlichkeit bezüglich der Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln geht.

Substantiivien epämääräinen ja määräinen artikkeli

Achtung!
Epämääräistä artikkelia (**ein, eine**) käytetään, kun puhutaan yleisesti jostain kännykästä, kyseessä ei ole mikään tietty kännykkä.

Ich kaufe **ein** Handy.
I buy **a** mobile.
Ostan (**jonkin**) kännykän.

Das Handy ist super!
The mobile is great!
(**Se**) kännykkä on upea!

Achtung!
Määräistä artikkelia (**der, das, die**) käytetään, kun puhutaan jostain tietystä kännykästä, josta on jo aiemmin puhuttu.

Abbildung 7: Grammatikkapitel Artikel (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 26)

Dieser Beobachtung wird das Finnische gegenübergestellt, das sich offensichtlich unterscheidet: Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, wurden die Pronomen ‘jonkin’ und ‘se’ in Klammern in die Sätze eingefügt, da so das Fehlen entsprechender Artikel im Finnischen deutlich wird. Dieses Beispiel ist insofern dem Sprachvergleich dienlich, dass sowohl die Ähnlichkeiten zwischen den verwandten Sprachen Englisch und Deutsch, als auch das Abweichen des Finnischen von diesem Muster sichtbar werden. Da auch hier keinerlei Hinweis zur Nutzung dieser Gegenüberstellung gegeben ist, bleibt es auch an dieser Stelle der Lehrkraft überlassen, den angebotenen Sprachvergleich im Unterricht zu besprechen.

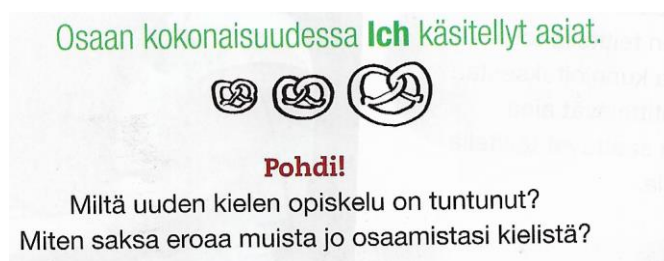


Abbildung 8: Vergleich Deutsch - andere Sprachen (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 37)

Die Unterschiede zwischen Deutsch und anderen (den SchülerInnen bekannten) Sprachen wird am Ende des ersten Kapitels im Abschnitt *Alles klar?* (Abbildung 8) thematisiert. Die SchülerInnen sollen darüber nachdenken, was im Deutschen anders ist. Demnach lässt sich also feststellen, dass sowohl dem Sprachvergleich als auch dem Untersuchen von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen durchaus Platz im Lehrwerk eingeräumt wird. Zudem werden Transfer und Sprachvergleich auf verschiedene Weisen thematisiert, doch an einigen Stellen sollte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit explizit auf Transfer und Sprachvergleich lenken. Nur so können die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, voll ausgeschöpft werden.

5.1.2 Visualisierung von Sprachvergleich

Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen können nicht nur besprochen, beschrieben oder anhand von Beispielsätzen verdeutlicht sondern auch mithilfe von Visualisierung illustriert werden. Deshalb soll an dieser Stelle auch auf die visuelle Gegenüberstellung der Personalpronomen im Finnischen und Deutschen hingewiesen werden (Abbildung 9). Mithilfe von kleinen Bildchen wird gezeigt, dass es im Deutschen die drei Genera Maskulinum, Neutrum und Femininum gibt, und deshalb verschiedene

Personalpronomen verwendet werden. Das grammatische Geschlecht wurde mithilfe der Zeichnung eines Mannes (Maskulinum, Pronomen *er*), eines Babys (Neutrum, Pronomen *es*) und einer Frau (Femininum, Pronomen *sie*) sowie durch verschiedene Farben (blau für Maskulinum, rot für Femininum) dargestellt. Das Finnische dagegen kennt nur das geschlechtsneutrale Pronomen *hän*, das durch eine sehr vage menschliche Umrisszeichnung dargestellt wurde. Dies ist eine visualisierte Form des Sprachvergleichs, der ohne Hinweise auskommt. Weitere Sprachen, wie beispielsweise Englisch oder Schwedisch, die ebenfalls mehrere Genera unterscheiden, in den Unterricht einzubeziehen, bleibt jedoch auch an dieser Stelle der Lehrkraft überlassen.



Abbildung 9: Visualisierung der Personalpronomen (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 27)

5.1.3 Thematisierung von Mehrsprachigkeit

Zentral in der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Annahme, dass ein L3-Lernender bereits mehrsprachig ist und seine Sprachkenntnisse um eine weitere Fremdsprache erweitert. Wie bereits gezeigt wurde, haben die SchülerInnen, die das Lehrwerk *Magazin.de 1* nutzen, bereits mindestens die Fremdsprachen Englisch und Schwedisch gelernt. Die Fähigkeiten, die eine mehrsprachige im Vergleich zu einer einsprachigen Person haben, sollten im Unterricht besprochen werden.

Obwohl die Sprachen, die die SchülerInnen bisher gelernt haben, im Lehrwerk an wenigen Stellen mit einbezogen werden, wird Mehrsprachigkeit nicht explizit thematisiert. Es wird lediglich an einer Stelle über die Möglichkeit, Englisch und Schwedisch beim Deutschlernen zu nutzen, gesprochen, andere Fähigkeiten oder Chancen, die sich aus der Mehrsprachigkeit ergeben, bleiben jedoch unerwähnt. Man könnte beispielsweise die SchülerInnen darauf hinweisen, dass auf das L3- bzw. Lx-Sprachenlernen andere Faktoren wirken, zu denen u.a. die bereits erlernten

Fremdsprachen zählen, und sie dazu anregen, über die Anwendungsmöglichkeiten und Wechselwirkungen nachzudenken, die sich daraus ergeben. Dennoch wird die Mehrsprachigkeit genutzt, was sich an den eben beschriebenen Beispielen für Transfer oder Sprachvergleich zeigt, denn Transfer ist nur dann möglich, wenn Sprachkenntnisse in mindestens einer weiteren Sprache vorhanden sind, und im Lehrwerk *Magazin.de 1* wird auf Englisch sowie Schwedisch verwiesen.

Insgesamt zeigt sich also, dass an einigen wenigen Stellen Sprachvergleich angeboten und Sprachen gegenübergestellt werden. Zudem gibt es eine einzige Übung (Abbildung 4) im digitalen Material, in der der Einsatz von Transfer als Verstehensstrategie geübt wird. Transfer und Sprachvergleich werden dabei jedoch nicht ausdrücklich thematisiert, bzw. Hinweise auf den gezielten Einsatz dieser fehlen. An dieser Stelle wird also die Verantwortung, Transfer und Sprachvergleich im Unterricht zu thematisieren, der Lehrkraft übertragen. Zudem sollten sowohl Transfer als auch Sprachvergleich wiederholt aufgegriffen und geübt werden, so dass Transfermöglichkeiten mit der Zeit eigenständig von den SchülerInnen erkannt und genutzt werden können. Jedoch beschränken sich die Beispiele auf die ersten beiden Kapitel, d.h. ein wiederholtes Aufgreifen von Transfer oder Sprachvergleich findet nicht statt.

Ähnlich wie Transfer und Sprachvergleich wird auch Mehrsprachigkeit zwar genutzt, aber nicht thematisiert. Es gibt keinerlei Übungen, in denen die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in irgendeiner Form explizit thematisiert wird. Andererseits kann natürlich argumentiert werden, dass sich das Lehrwerk *Magazin.de 1* an L4-Lernende richtet und dass deshalb angenommen werden darf, dass Mehrsprachigkeit und die veränderten Lernfaktoren bereits im L3-Unterricht angesprochen wurden. Auf diese Weise ließe sich auch begründen, dass das Konzept des Transfers nicht erneut besprochen werden muss und dass die SchülerInnen Transfermöglichkeiten - besonders im Bereich Wortschatz - bereits selbst erkennen können.

Andererseits sollte man auch berücksichtigen, dass Transfer dabei helfen kann, zu Beginn das Verstehen der neuen Fremdsprache zu erleichtern und das Lernen neuer Grammatik zu beschleunigen. Doch es werden weder Themen gewählt, die viele leicht zu erschließende Anglizismen enthalten, noch wird im Bereich Grammatik an geeigneter Stelle auf Transfermöglichkeiten hingewiesen. Deshalb lässt sich festhalten, dass Transfer und Sprachvergleich im Gegensatz zu Mehrsprachigkeit zwar oberflächlich

besprochen werden, dass das Potential, das sich daraus ergibt, jedoch nicht ausgeschöpft wird.

5.2 Prüfung auf Vorhandensein von Verstehens-, Inhalts- und Textorientierung

Neben Transfer und Sprachvergleich gehören die Prinzipien Verstehens-, Inhalts- und Textorientierung zu den zentralen Merkmalen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ein Lehrwerk, das sich für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht eignet, sollte diese Prinzipien ebenfalls berücksichtigen. Dabei ist zu beachten, dass Lerner beispielsweise durch zusätzliche Aufgaben und Fragestellungen stärker einbezogen werden können, so dass ein Mangel an Inhaltsorientierung bis zu einem gewissen Punkt durch die Lehrkraft ausgeglichen werden kann. Eine Progression, die dem Prinzip der Verstehensorientierung absolut nicht entspricht, kann die Eignung des Lehrwerks für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht dagegen stärker einschränken.

5.2.1 Berücksichtigung der Inhaltsorientierung in *Magazin.de 1*

Gemäß dem Prinzip der Inhaltsorientierung sollte der Unterricht Rücksicht auf das individuelle Sprachniveau und das Können der SchülerInnen nehmen. Das Einbeziehen dieser kann auf verschiedene Art und Weise geschehen, z.B. indem sämtliche von den SchülerInnen gesprochene Sprachen beim Transfer und Sprachvergleich berücksichtigt werden. Sprachkenntnisse können durch den Vergleich von Sprachen auch im Bereich der Grammatik in den Unterricht einbezogen werden. Hier sollten auch sämtliche in einer Klasse vorkommende Muttersprachen berücksichtigt werden.

Wie bereits angesprochen findet der Sprachvergleich und Transfer, der im Lehrwerk *Magazin.de 1* dargestellt wird, zwischen Deutsch, Englisch, Schwedisch und Finnisch statt. Der bereits angesprochene Hinweis auf Sprachverwandtschaft (Abbildung 3) hebt die Gemeinsamkeiten zwischen den verwandten Sprachen Deutsch, Englisch und Schwedisch hervor, andere mögliche Sprachkenntnisse der SchülerInnen wie Französisch dagegen bleiben außen vor und auch Migrantensprachen werden auf diese Weise ausgeklammert.

Andere (Fremd-)Sprachen werden an einer einzigen Stelle eingeschlossen: Die Frage im Anschluss an den *Alles klar?*-Abschnitt des ersten Kapitels (Abbildung 8) beschäftigt sich mit den Unterschieden zwischen Deutsch und anderen (von den SchülerInnen

gesprochenen) Sprachen. Dass die Sprachkenntnisse kaum thematisiert und dadurch im Grunde nicht berücksichtigt werden, lässt sich dadurch erklären, dass es auch für Transfer und Sprachvergleich nur wenige Beispiele gibt. Statt der Sprachkenntnisse werden zumindest die Erfahrungen und Lebenswelt der SchülerInnen einbezogen, indem die SchülerInnen beispielsweise dazu angeregt werden, ihre Familie vorzustellen (Abbildung 10) oder ein Familienmitglied zu beschreiben (Abbildung 11). Freie Aufgabenstellungen, die in Kapitel 5.3 genauer analysiert werden, bieten den SchülerInnen ebenfalls die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Interessen in den Unterricht einfließen zu lassen. Dadurch haben diese Aufgaben ein größeres Potential, die SchülerInnen zu aktivieren, als klassische Lücken- oder Substitutionsübungen. Eine weitere Möglichkeit, die SchülerInnen zu aktivieren, ist das induktive Erarbeiten von Grammatikregeln, das ebenfalls in Kapitel 5.3 betrachtet wird.

21 Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Laadi esittely omasta perheestäsi/lähisuvustasi tai jonkun kuvitellun henkilön perheestä/lähisuvusta. Esittele 2–4 henkilöä. Voit lisätä työhösi myös kuvia ja/tai videota tai tehdä esittelyn kokonaan videona.

Kerro henkilöistä:

- kuka perheenjäsen
- nimi
- ikä
- milloin juhlii syntymäpäivää
- asuinpaikka
- mitä tekee vapaa-ajallaan
- miltä näyttää
- millainen on luonteeltaan.

Das kannst du schon!

Muista kunnioittaa tekijänoikeuksia, kun valitset kuvia ja videoita! Käytä omia tai cc-merkittyjä kuvia ja mainitse kuvaajan nimi.

Meine Familie / Alexandra Richters Familie

Abbildung 10: freie Übung 21 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 104)

12 Sprich bitte!

Kuvaille joku oma perheenjäsenesi parillesi saksaksi. Kerro ulkonäöstä, luonteesta ja iästä. Patsi yrittää lopuksi arvata kenestä on kyse. Tarvittaessa voit käyttää teemasanoja apunasi.

Seine Haare sind braun. Er ist 25 Jahre alt.

Ist das dein Vater?

Ja, richtig! / Nein, falsch!

Abbildung 11: freie Übung 12 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 97)

5.2.2 Berücksichtigung der Verstehensorientierung in *Magazin.de 1*

Dem Prinzip der Verstehensorientierung entsprechend sollte darauf geachtet werden, dass die Progression vom Bekannten zum Unbekannten hin verläuft. Das bedeutet, dass zu Beginn eines neuen Themenabschnitts oder einer neuen Grammatiklektion zunächst das Vorwissen der SchülerInnen aktiviert werden sollte. Im Lehrwerk *Magazin.de 1* werden die Kapitel in verschiedene Abschnitte gegliedert, wobei das *Intro* als kurze Heranführung ans neue Thema dienen soll. Das *Intro* dient zwar als Aufhänger, doch es wird im Grunde nicht explizit auf das Vorwissen der SchülerInnen zurückgegriffen.

A Hör bitte zu!

Kuuntele ilmoitus ja vastaa kysymyksiin.

1. Mistä ilmoituksessa on kysymys?
2. Haluaisitko sinä osallistua?
3. Minkä aiheen sinä valitsit?

Dreh dein Ding!
Magst du gute Filme?

Dann los!
das Video, die Videos
in deinem Lieblingsgenre
sende
der Handy-Kurzfilm,
die Handy-Kurzfilme
Gewinne einen tollen Preis!

Kuvaa oma juttusi!
Pidätkö sinä hyvistä
elokuvista?
tässä: Eikun hommiin!
video
lempityylilajissasi
lähetä
kännykällä kuvattu
lyhytelokuva
Voita upea palkinto!

Abbildung 12: Intro 1 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 17)

Beispielsweise im *Intro* von Kapitel 1 (Abbildung 12) wird ein Wettbewerb vorgestellt, an dem Jugendliche teilnehmen können und der den ersten Text vorbereitet. Statt die SchülerInnen über Filme oder Wettbewerbe, an denen sie selbst teilgenommen haben, reden zu lassen, wird der Kurzfilm-Wettbewerb, der in dem Lehrwerk als Aufhänger dient, und somit etwas Neues präsentiert. In *Intro 2* und *Intro 5* werden die SchülerInnen dazu angeregt, über sich selbst bzw. ihren Stundenplan zu sprechen. Es geht dabei nicht darum, sich an bereits bekannte Wörter zu diesem Thema zu erinnern oder Wissen zu aktivieren, sondern es werden neue Vokabeln eingeführt (Abbildung 13 & 14). Dies zeigt sich auch daran, dass in *Intro 5* sogar auf Wörterbuch und Internet als Hilfsmittel verwiesen wird.

A Verbinde bitte!

Yhdistä suomen- ja saksankielinen vapaa-ajan tekeminen. Kirjoita kirjain ruutuun.

1. kuunnella musiikkia	A Sport machen
2. laulaa kuorossa	B joggen
3. soittaa kitaraa/pianoa	C Musik hören
4. harrastaa urheilua	D im Internet surfen
5. lenkkeillä	E im Chor singen
6. pelata jalkapalloa/tennistä	F Computer spielen
7. surffata netissä	G Gitarre/Klavier spielen
8. pelata tietokoneella	H Fußball/Tennis spielen
9. olla yhdessä kavereiden kanssa	I shoppen gehen
10. käydä ostoksilla	J mit Freunden zusammen sein

B Sprich bitte!

Mitä sinä teet vapaa-aikanasi? Kerro parillesi ainakin viisi asiaa.

Ich höre (gern) Musik.

Ich auch!
Niin minäkin!

Ach so!
Vai niin!

Und du?
Entä sinä?

Wie bitte?
Anteeksi kuinka?

Abbildung 13: Intro 2 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 39)

A Sprich bitte!

Tutustu Lukaksen lukujärjestykseen ja keskustele parisi kanssa suomeksi. Mitä eroja huomaat, kun vertaat lukujärjestystä omaasi? Käytä tarvittaessa sanakirjaa tai internetiä apunasi.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.45–8.30	Geschichte	Physik	Ethik	Deutsch	Sport
8.35–9.20	Gesellschaftslehre	Physik	Ethik	Chemie	Sport
9.40–10.25	Mathe	Englisch	Deutsch	Musik	Deutsch

Abbildung 14: Intro 5 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 109)

Ähnlich sieht es in *Intro 3* und *Intro 4* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 63 & 85) aus, denn hier werden Adjektive für die Beschreibung von Personen sowie die Namen von Familienmitgliedern präsentiert, die den SchülerInnen auf Deutsch bisher unbekannt sein dürften. Das Präsentieren neuer Inhalte, ohne das vorhandene Vorwissen zu aktivieren und so das Verstehen zu erleichtern, kann einerseits zu Überforderung führen. Andererseits ist das Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik, neues mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen und so das Verstehen zu erleichtern sowie das Lernen effizienter

zu gestalten. Damit so eine Verknüpfung stattfinden kann, muss jedoch zuerst das vorhandene Wissen in den Unterricht einbezogen und auf diese Weise aktiviert werden. Wie diese Aktivierung und Verknüpfung z.B. für den Themenbereich Familie realisiert werden kann, zeigt ein Arbeitsblatt von Kursiřa und Richter-Vapaatalo (Abbildung 15). Hier werden die neuen Vokabeln auf Deutsch gemeinsam mit den entsprechenden Äquivalenten auf Englisch und Schwedisch gegeben. Die SchülerInnen sollen die deutschen mit den entsprechenden - und bereits bekannten - englischen und schwedischen Wörter verbinden. Auf diese Weise wird vorhandenes Wissen aufgegriffen und zugleich mit den neuen Vokabeln verknüpft, ehe weitere Übungen bearbeitet werden.

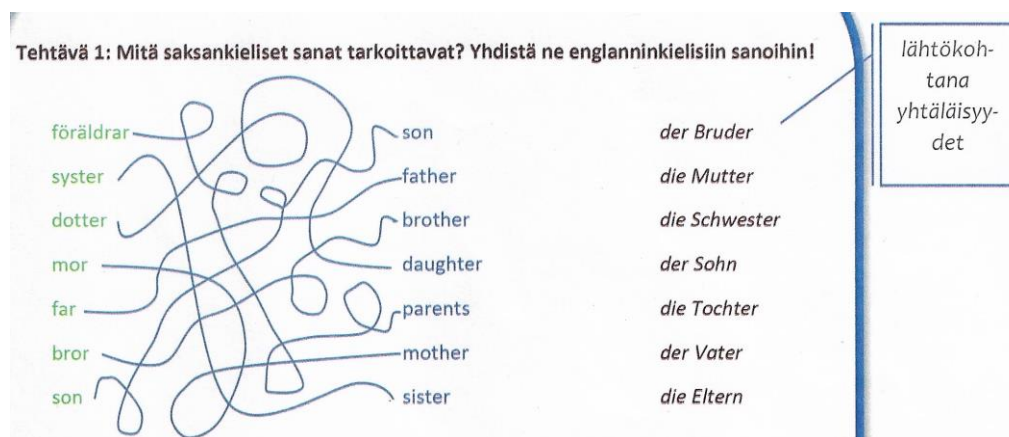


Abbildung 15: AB Familie (Anhang 3)

Auch der Blick in die dem *Intro* folgenden *Thema*-Abschnitte zeigt, dass im Grunde neues Vokabelwissen in Form einer Vokabelliste präsentiert und anschließend mithilfe verschiedener Übungen gefestigt wird. Auf diese Weise wird kein Vorwissen aktiviert, demnach führt auch die Progression nicht vom Bekannten zum Unbekannten, sondern beginnt beim Unbekannten, das anschließend geübt wird. Ebenso wenig lässt sich eine Progression von Ähnlichkeiten zu Unterschieden hin feststellen, da einerseits kaum Sprachvergleich stattfindet und weder Ähnlichkeiten noch Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen richtig thematisiert werden.

Im Großen und Ganzen wird dagegen die Progression von einfacheren zu komplexeren Übungen berücksichtigt, d.h. zu Beginn der Kapitel und Abschnitte werden meist Hörverstehens- oder Leseverstehensübungen gewählt, die dem Bereich Rezeption zugeordnet werden können. Es folgen komplexere Übungen, die von den SchülerInnen Produktion in Form von Dialogen oder Sätzen verlangen. Demnach werden Übungen, mit

dem Ziel das Verstehen zu üben, vor Produktionsübungen platziert. Zudem werden freie Übungen, in deren Rahmen die SchülerInnen eine Präsentation vorbereiten sollen, ans Ende des jeweiligen *Text-* bzw. *Ratgeber-*Abschnitts gestellt. Demnach lässt sich annehmen, dass zumindest die Progression hinsichtlich des Anspruchs und der Komplexität der Übungen berücksichtigt wurde.

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass das Prinzip der Verstehensorientierung nur unzureichend berücksichtigt wird. Trotz Progression von einfacheren zu komplexeren Übungen und von Rezeption zur Produktion, fehlt das Aktivieren des Vorwissens. Somit lässt sich keine Progression vom Bekannten zum Unbekannten feststellen. Stattdessen werden neue Inhalte präsentiert, die anschließend geübt werden, ohne die Möglichkeit zu bieten, an Bekanntes anzuknüpfen. Dies widerspricht dem Prinzip der Verstehensorientierung, so dass geklärt werden muss, ob dieser Mangel ausgeglichen werden kann und wie die Lehrkraft die Aktivierung von Vorwissen in den Unterricht einbeziehen kann.

5.2.3 Berücksichtigung der Textorientierung in *Magazin.de 1*

Die Kritik seitens der Mehrsprachigkeitsdidaktik an Lehrwerktexten sowie an Fragen zu diesen Texten, die das Verständnis prüfen statt fördern, wurde bereits thematisiert. Gefordert wird, die Bedürfnisse des Lesenden zu berücksichtigen. Es sollte also geprüft werden, welche Arten von Texten gewählt wurden und ob die anschließenden Übungen dazu dienen können, das Leseverstehen zu fördern. Im Hinblick auf die Art der Texte sollte hinterfragt werden, welchen Zweck ein bestimmter Text hat bzw. welches Ziel mit diesem verfolgt wird. Laut Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es in Ordnung, einen didaktisierten Text zu verwenden, solange „dies auch mit (*sic!*) SchülerInnen [kommuniziert wird]“ (Anhang 2). Das Leseverstehen kann beispielsweise durch das Erschließen des Textinhalts oder durch Sprechen über Textinhalt und Leseprozess gefördert werden (Anhang 2).

Beim Lesen der Texte fällt auf, dass diese vermutlich alle didaktisiert sind. Während die kurzen Vorstellungstexte in *Ich bin dabei!* (Abbildung 16) und die E-Mail *Schulbeginn heißt Party!* (Abbildung 17) immerhin Ähnlichkeit mit Originaltexten haben, wirken die Kommentare aus *Endlich Freitag!* (Abbildung 18) und der Chatverlauf *Schweinesüß!* (Abbildung 19) überhaupt nicht authentisch. Aufgrund der Ausdrücke sowie der korrekten Interpunktion und Rechtschreibung liegt die Vermutung nahe, dass diese Texte für das Lehrwerk *Magazin.de 1* geschrieben wurden.



Abbildung 16: Ich bin dabei! (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 20)

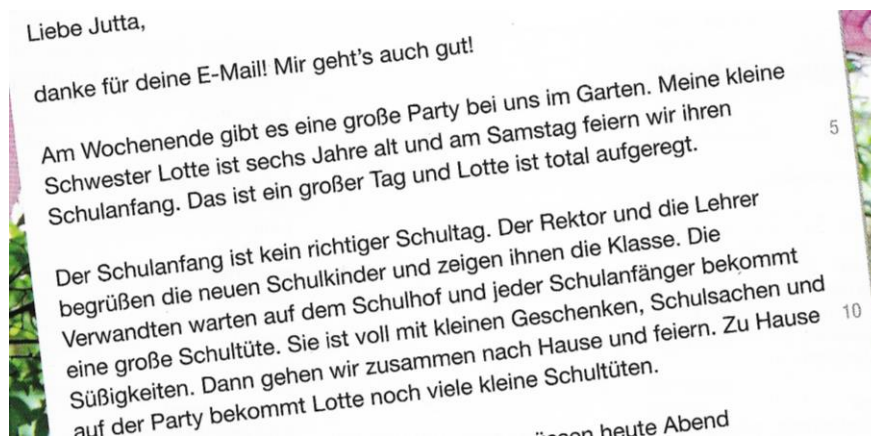


Abbildung 17: Schulbeginn heißt Party! (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 89)



Abbildung 18: Endlich Freitag! (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 44)



Abbildung 19: *Schweinesüß!* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 66)

Besonders interessant ist das Adjektiv *schweinesüß*, das im digitalen Wörterbuch *Duden.de* gar nicht zu finden ist (Abbildung 20). Sucht man mithilfe einer Suchmaschine nach diesem Stichwort, führen die Treffer entweder zu süßen Schweinen oder direkt zu diesem Text bzw. zu Materialien zu *Magazin.de 1*. Im Kontext betrachtet fällt jedoch auf, dass *schweinesüß* die direkte Übersetzung des im Finnischen gebräuchlichen Adjektivs *sikasöpö* darstellt, woraus sich die Frage ergibt, warum es direkt ins Deutsche übertragen wurde.

Leider haben wir zu Ihrer Suche nach '**schweinesüß**' keine Treffer gefunden.

Abbildung 20: Suchergebnis „schweinesüß“ auf *duden.de* (Internetquelle 1)

Ein produktiver Umgang mit diesem scheinbaren Fehler im Unterricht wäre das Thematisieren von Übersetzungen und deren Grenzen, denn obwohl man sowohl im Deutschen als auch im Finnischen Komposita bilden und diese teilweise auch von einer in die andere Sprache übersetzen kann, funktioniert das nicht immer – wie das Beispiel *sikasöpö* – *schweinesüß* zeigt. Darüber hinaus könnte man an dieser Stelle die Übersetzbarkeit weiterer Komposita prüfen oder Komposita sowie deren Bedeutung in verschiedenen Sprachen miteinander vergleichen.

Bei dem Text *Mein Schultag* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 115) handelt es sich um die Beschreibung eines Tagesablaufs, der ebenfalls als Lehrwerktext konzipiert wurde. Die Zielsetzung der Texte zeigt sich besonders dann, wenn man die nachfolgenden *Ratgeber*-Abschnitte anguckt. Vergleicht man beispielsweise die Themen aus *Ratgeber* 3 mit dem dazugehörigen Text *Schweinesüß!*, erkennt man die unregelmäßigen Verben, die in den Text eingearbeitet wurden. So spricht Tim zum Beispiel Japanisch und er fährt im Sommer nach Tokio (Abbildung 19). In *Text 1* dagegen findet man die Verben *sein* und *haben* sowie bestimmte und unbestimmte Artikel, die in, wie Beispiele formulierte, Sätze verpackt wurden - z.B. ‚Mein Film ist ein Horrorfilm‘ (Abbildung 16). Es wird also deutlich, dass die Texte den Zweck erfüllen, auf die jeweils folgende Grammatik vorzubereiten und gleichzeitig einen bestimmten Wortschatz einzuführen.

Dass es bei den Texten nicht darum geht, Leseverstehen zu üben und dabei die natürlichen Bedürfnissen des Lesers in den Fokus zu stellen, zeigt sich in den anschließenden Übungen. Ziel dieser Übungen ist, das Verständnis des Textes zu überprüfen, indem Fragen zum Text gestellt oder bestimmte Aussagen Personen zugeordnet werden sollen (Abbildung 21 & 22).

5a Lies bitte!

Lue teksti *Ich bin dabei!* ja rastita, ketä osallistujaa tieto koskee.

	Vanessa	Lukas	Karoline	Felix
1. Minulla on koira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Käyn mielelläni elokuissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Rakastan musiikkia!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elokuvani nimi on <i>Oinen suurkaupunki</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Käyn vielä koulua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 21: Übung 5a (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 22)

6 Lies bitte!

Lue teksti *Endlich Freitag!* ja vastaa kysymyksiin suomeksi.

1. Miksi Felix iloitsee viikonlopusta?
2. Mitä Julia tekee viikonloppuna?
3. Mitä tekemisiä Felix ehdottaa lauantai-iltaksi?
4. Mitä ohjelmaa Alexilla on lauantai-iltana?
5. Miten Katrin saa tietää, milloin tapaaminen kahvilassa on?
6. Miksi Katrin ei voi tulla mukaan elokuviin?
7. Mitkä kolme asiaa kuuluvat Felixin sunnuntai-iltaan?
8. Mitä mieltä Felix on omasta kännykkävideostaan?

Abbildung 22: Übung 6 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 47)

Beispielsweise in Übung 5a aus *Text 1* (Abbildung 21) ordnen die SchülerInnen die folgenden Aussagen jeweils der Person zu, auf die der Satz laut Text zutrifft. So passt die erste Aussage (‚Ich habe einen Hund.‘) zu Lukas, dem zweiten Jugendlichen, der sich vorstellt. Und den zweiten Satz (‚Ich gehe gern ins Kino.‘) findet man im ersten Vorstellungstext, in dem Vanessa über sich erzählt. Die Aussagen sind jeweils auf Finnisch, dadurch ist das Verstehen dieser Sätze sicher und das Verständnis des Textes auf Deutsch kann geprüft werden.

Ein weiterer Übungstyp sind Fragen zum Text, wie sie u.a. in Übung 6 aus *Text 2* gestellt werden (Abbildung 22). Auch hier werden die Fragen wie ‚Was macht Julia am Wochenende?‘, mit denen das Verstehen des deutschen Textes geprüft wird, auf Finnisch gestellt. Im Grunde muss man den Text nicht einmal verstehen, um die Fragen zu beantworten, da die Reihenfolge der Fragen normalerweise mit der Chronologie des Textes korreliert. Die Antwort auf die erste Frage muss demnach am Textanfang zu finden sein, die Antwort auf die letzte Frage dagegen am Ende. Auch Schlüsselwörter, wie beispielsweise Namen oder Substantive, die abgeglichen werden können, helfen zusätzlich dabei, die richtige Antwort aus dem Text herauszusuchen. Demnach können Fragen zum Text auch beantwortet werden, ohne dessen Inhalt wirklich verstanden zu haben.

Die folgende Übung 7a (Abbildung 23) kann sogar ohne Text bearbeitet werden, obwohl die auf Finnisch gegebenen und ins Deutsche zu übersetzenden Phrasen aus dem Text herausgesucht werden sollen. Da jedoch im Anschluss an den Text eine Vokabelliste gegeben ist, in der die Vokabeln sowie ganze Sätze aus dem Text aufgelistet sind (Abbildung 24), können die Phrasen auch ohne Text und allein mithilfe der Vokabelliste gefunden werden.

7a Schreib bitte!

Etsi ilmaukset tekstistä.

1. Sinä olet oikeassa.
2. Mitä sinä aiot tehdä viikonloppuna?
3. maalle
4. iltapäivällä
5. joka tapauksessa, ilman muuta
6. illalla
7. tänä iltana
8. Nyt minä olen hyvällä tuulella.

Abbildung 23: Übung 7a, Hervorhebung der Autorin (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 47)

Endlich Freitag!	Lopultakin perjantai!
endlich	lopulta
das Wochenende,	viikonloppu
die Wochenenden	
keine Schule	ei koulua
die Schule, die Schulen	koulu
Zeit für Hobbys	aikaa harrastuksille
die Zeit, die Zeiten	aika
für	jtkak varten
das Hobby, die Hobbys	harrastus
der Freitag, die Freitage	perjantai
Recht haben (ich habe	olla oikeassa
Recht, du hast Recht,	
er hat Recht)	
Was hast du am	Mitä aiot tehdä
Wochenende vor?	viikonloppuna?
was	mikä, mitä
vor/haben (ich habe vor,	aikoa, olla suunnitteilla
du hast vor, er hat vor)	
am Wochenende	viikonloppuna
fahren (ich fahre,	ajaa, matkustaa

Abbildung 24: Ausschnitt aus der Vokabelliste, Hervorhebung der Autorin (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016: 45)

Auch in Übung 7a zu *Text 5* geht es darum, Informationen aus dem Text herauszulesen und in eine Tabelle einzufügen (Abbildung 25). Hier ist nach den Aktivitäten verschiedener Personen zu bestimmten Tageszeiten zu fragen. Da sowohl die Uhrzeit aus der Tabelle als auch die Namen der Jugendlichen im Text deutlich zu erkennen sind, brauchen die SchülerInnen bei der Bearbeitung der Übungen nur auf Schlüsselwörter - in diesem Fall Verben - zu achten.

7a Lies bitte!

Lue teksti *Mein Schultag*. Mitä nuoret tekevät? Täydennä suomeksi ainakin yksi asia oikean kellonajan kohdalle.

	7.30	11.00	15.30
Lukas			
Vanessa			
Felix			
Karoline			

Abbildung 25: Übung 7a (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 117)

Weder der Leseprozess noch Strategien, um das Leseverstehen zu verbessern, werden angesprochen, aber auch die Merkmale und Besonderheiten der Textsorten bleiben unerwähnt. Demnach wird der Text nicht um seiner selbst Willen oder aus Gründen des Leseverstehens betrachtet, sondern er muss einem übergeordneten Zweck dienen. In *Magazin.de 1* dienen die didaktisierten Texte offenbar der Vorbereitung auf die neue Grammatik sowie der Etablierung eines neuen Wortschatzes. Dies zeigt sich auch an den Übungen, die nicht den Leseprozess an sich, die Untersuchung der Textsorte und derer Merkmale oder die Bedürfnisse, die durch das Lesen befriedigt werden, thematisieren, sondern das Verständnis prüfen sollen. Natürlicherweise liest man jedoch Texte, beispielsweise um an bestimmte Informationen zu kommen oder weil man sich unterhalten lassen möchte. Beim Lesen im Sprachunterricht und außerhalb dieses Kontextes werden vom Leser folglich unterschiedliche Ziele verfolgt.

Eine weitere Überlegung ist: Wenn die Übungen, wie zuvor dargelegt wurde, auch bearbeitet werden können, ohne den Text verstanden oder gelesen zu haben, stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie sinnvoll die Bearbeitung dieser Übungen überhaupt ist. Hinzu kommt, dass sich das Lesen im Sprachunterricht wie eben beschrieben an übergeordneten Zielen orientiert, weshalb zudem fraglich ist, inwiefern solche Leseübungen überhaupt auf reale Lesesituationen vorbereiten können.

5.3 Untersuchung der Übungstypen in *Magazin.de 1*

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, stehen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Bedürfnisse der Lernenden im Zentrum des Unterrichts, deshalb sollte auch das verwendete Lehrwerk die Möglichkeit der Differenzierung im Sinne einer Individuali-

sierung des Unterrichts bieten, indem das individuelle Sprachniveau und Können der SchülerInnen berücksichtigt wird. Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich u.a. aus freien Übungen, die ein bestimmtes Ziel festlegt, ohne die SchülerInnen in ihrer Kreativität oder der Wahl der eingesetzten Strategien und Materialien einzuschränken. Deshalb kann das Ergebnis freier Übungen so individuell sein wie die Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen. Neben Aufgabenstellungen, die die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Lernenden einschließen, werden auch Übungen, die die Lernenden aktivieren und das Sprachbewusstsein stärken, als didaktisch wertvoll angesehen.

Wie bereits mehrfach erwähnt gehen Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) davon aus, dass hinsichtlich der Vermittlung von Grammatikstrukturen besonders Übersetzungsübungen, Fehlerkorrekturen, Produktionsübungen, Regelformulierungen und Satzanalysen dazu geeignet sind, Sprachbewusstsein zu fördern (Haukås/Malmqvist/Valfridsson 2016, 18f). Diese Aufgaben bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden und Sprache zu analysieren bzw. zu produzieren. Zudem sind sowohl Satzanalyse als auch das Formulieren von Regeln Aufgabentypen, die das induktive Vorgehen bei der Grammatikvermittlung unterstützen und begünstigen. Freie Aufgabenstellungen wie beispielsweise das Vorbereiten einer Präsentation ermöglichen nicht nur Individualisierung, sondern sie bieten den Lernenden zudem eine gute Möglichkeit, ihre Interessen in den Unterricht einzubringen. Sprachenlernen soll jedoch, wie bereits erwähnt, nicht nur den Lernenden aktivieren sondern auch auf Sprechsituationen vorbereiten. Besonders kommunikativ sind Gruppenübungen, denn im Dialog können die SchülerInnen nicht nur die erlernten Sprachkenntnisse festigen, sondern auch das Sprechen in verschiedenen Situationen üben. Deshalb sollen im Folgenden auch in Kooperation mit anderen SchülerInnen durchgeführte Partner- und Gruppenübungen als kommunikative und Mehrsprachigkeit fördernde Übungen berücksichtigt werden.

Die Verteilung der Aufgabentypen ist der untenstehenden Tabelle 1 zu entnehmen, die nach Kapiteln geordnet Lücken-, Substitutions- und Zuordnungsübungen den Übersetzungsübungen sowie Fehlerkorrekturen, Satzanalysen und Regelformulierungen gegenüberstellt, wobei die Übungstypen, die als sprachbewusstheitsfördernd angesehen werden, noch einmal aufgeschlüsselt wurden. Es wurden zudem Teilaufgaben einzeln gezählt, da sich die Übungstypen mehrerer Teilaufgaben oft voneinander unterscheiden.

Kapitel	Übungstypen					
	wenig sprachbewusstheitsfördernd	sprachbewusstheitsfördernd				
	Lücken-, Substitutions-, Zuordnungssü.	Übersetzungssü.	Fehlerkorrekturen	(Satz-) Analysen	Regelformulierungen	freie Übungen
<i>Start</i>	4	-	2	-	-	2
<i>Intro 1</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Thema 1</i>	-	3	-	-	-	-
<i>Text 1</i>	3	2	1	1	-	2
<i>Ratgeber 1</i>	13	5	-	1	2	-
<i>Alles klar? 1</i>	4	2	-	-	-	-
<i>Intro 2</i>	1	-	-	-	-	-
<i>Thema 2</i>	-	-	-	1	-	-
<i>Text 2</i>	-	4	-	-	-	1
<i>Ratgeber 2</i>	7	1	-	-	1	1
<i>Alles klar? 2</i>	2	5	-	-	-	-
<i>Intro 3</i>	-	1	-	-	-	-
<i>Thema 3</i>	-	-	-	1	-	3
<i>Text 3</i>	1	1	-	-	-	1
<i>Ratgeber 3</i>	12	3	-	1	1	1
<i>Alles klar? 3</i>	2	2	-	-	-	-
<i>Intro 4</i>	-	1	-	-	-	-
<i>Thema 4</i>	-	1	1	-	-	1
<i>Text 4</i>	1	1	2	3	-	-
<i>Ratgeber 4</i>	7	2	1	-	1	3
<i>Alles klar? 4</i>	3	3	-	-	-	-
<i>Intro 5</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Thema 5</i>	1	1	1	-	-	3
<i>Text 5</i>	3	1	1	1	-	1
<i>Ratgeber 5</i>	7	2	-	-	-	-
<i>Alles klar? 5</i>	-	4	-	-	-	-
insgesamt	71	45	9	9	6	19

Tabelle 1: Übungstypen und deren Häufigkeit im Lehrwerk *Magazin.de 1*

5.3.1 Übungen zur Fehlerkorrektur und Analyse sprachlicher Strukturen

Zunächst fällt auf, dass besonders in den *Ratgeber*-Kapiteln, deren Funktion die Vermittlung von Grammatik ist, viele Lücken-, Zuordnungs- und Substitutionsübungen zu finden sind. Daraus lässt sich ableiten, dass Grammatik meist deduktiv vermittelt wird. Diese Annahme soll im Verlauf dieses Kapitels bestätigt und zudem auf die wenigen Beispiele für induktives Vorgehen näher eingegangen werden.

Zudem fällt auf, dass es kaum Übungen gibt, die auf die Korrektur von Fehlern abzielen. Bei der Analyse der wenigen Fehlerkorrekturen zeigt sich, dass es sich hierbei vor allem um die Korrektur von Hörverstehens-, Einsetz- oder Ausspracheübungen handelt, die mit

dem Partner verglichen werden (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 13f, 22f, 88, 93f, 103, 112, 118). Es handelt sich hierbei also v.a. um eine inhaltliche Kontrolle, die durch das Vergleichen oder Besprechen der gewählten Auswahlmöglichkeiten erzielt wird, weniger um eine Analyse oder das Vergleichen sprachlicher Strukturen. Ziel ist also weniger, grammatikalische Strukturen auf Fehler hin zu prüfen, sondern vorher bearbeitete Teilaufgaben mit dem Partner zu vergleichen und so eine Korrektur durch die Lehrkraft zu ersetzen. Zwar lernen die SchülerInnen auf diese Weise, sich selbst zu korrigieren, andererseits kann das Vergleichen von Auswahlmöglichkeiten nicht die Analyse sprachlicher Strukturen im Hinblick auf Fehler ersetzen.

9a Schreib bitte!

Testaa, kuinka sinulta sujuu matematiikka saksaksi.
Kirjoita laskun tulos viivalle kirjaimin.

1. vier + fünf =
2. drei + zwei =
3. neun – sieben =
4. sechs – fünf =
5. zwei + acht =
6. zehn – sechs =

+ plus
– minus
= ist gleich

9b Lies bitte!

Lue laskutoimitukset vuorotellen pariisi kanssa saksaksi.
Tarkasta samalla pariisi lasku ja anna palautetta hänen osaamisestaan.

Richtig!
Oikein!

Versuch's noch mal.
Yritäpä uudelleen.

Bist du sicher?
Oletko ihan varma?

Abbildung 26: Übung 9a und b (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 13f)

Ein weiterer Punkt ist, dass die Analyse bzw. der Vergleich von sprachlichen Strukturen lediglich an zwei Stellen stattfindet. In den Sätzen, die in *Ratgeber 3*, Übung 15a übersetzt werden sollen, werden diejenigen Substantive markiert, die Ziel des Geschehens sind (Abbildung 27). Demnach müssen die SchülerInnen an dieser Stelle die Sätze dahingehend analysieren, welches Satzglied die Funktion des Objekts übernimmt. Zwar wird bereits vorher in einem Merksatz verraten, dass das Objekt des Beispielsatzes als Ziel des Satzgeschehens im Akkusativ steht, und somit kann das Erkennen des Akkusativs beim Finden des Objekts helfen, dennoch müssen die SchülerInnen die Sätze

aus Übung 15 einzeln analysieren. Hinzu kommt, dass nicht in jedem der Sätze aus Übung 15 ein Objekt gefunden werden kann. Das Vergleichen der gegebenen Sätze hilft also dabei, diejenigen mit Objekt herauszufinden. Die Übung ist somit relativ komplex, so dass die SchülerInnen aktiv die gegebenen sprachlichen Strukturen untersuchen und ihr Sprachwissen anwenden müssen, um diese Übung zu lösen.

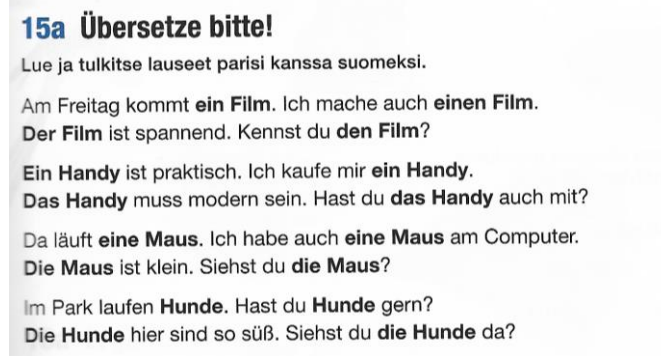


Abbildung 27: Übung 15a (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 75)



Abbildung 28: Übung 7a und b (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 94)

In *Text 4* gibt es zwei weitere Teilaufgaben, die der Analyse sprachlicher Strukturen zugeordnet werden können (Abbildung 28). Die SchülerInnen sollen an dieser Stelle Wortfelder bilden, indem sie Vokabeln aus dem vorangegangenen Text sowie mithilfe von Internet oder Wörterbuch mindestens drei weitere Wörter den Themenbereichen Schule, Familie und Zeit zuordnen sollen. Auf diese Weise entstehen Wortfelder, was eine semantische Analyse der einzelnen Vokabeln sowie eine sinnvolle Zuordnung erfordert.

5.3.2 Übersetzungsübungen

Obwohl es wenige Übungen gibt, die sich dem Übungstyp Satzanalyse oder Fehlerkorrektur zuordnen lassen, finden sich in dem Lehrwerk Übersetzungsübungen, die ähnlich wie in der Untersuchung von Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) der am häufigsten zu beobachtende Übungstyp ist, wenn es um sprachbewusstheitsfördernde Übungstypen geht. Da beim Übersetzen sprachliche Strukturen von einer in eine andere Sprache übertragen werden, können derlei Übersetzungsübungen dem Sprachvergleich dienen und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede sichtbar machen. Beispielsweise in der bereits erwähnten Übung 15 in *Ratgeber 3* (Abbildung 27) sollen Sätze ins Finnische übersetzt werden, die die Unterschiede hinsichtlich der Verwendung von Artikeln verdeutlichen.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass ein Teil der Übungen nur die Übersetzung einzelner Wörter vorsieht. Dadurch bietet die jeweilige Übersetzungsübung weniger die Möglichkeit, Strukturen von einer in die andere Sprache zu übertragen und dabei Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu beobachten, sondern sie werden zu einer Art Kontrolle, ob bestimmte Vokabeln bereits erlernt wurden.

5.3.3 Varianten von Produktionsübungen und freie Übungen

Obwohl sich in *Magazin.de 1* viele Übungen besonders auf die Rezeption und somit auf das Hör- oder Leseverstehen konzentrieren, gibt es auch Beispiele für Produktionsübungen, von denen ein überwiegender Teil mündlich bearbeitet wird. Diese Übungen unterscheiden sich von den freien Übungen dadurch, dass ein Video, Text, Hörverstehen oder eine andere Art vorher bearbeitete Aufgabe als Ausgangspunkt dient. Die Lernenden sollen sich also mit bereits bekannten und somit relativ klar umrissenen Themenbereichen auseinandersetzen - z.B. indem sie wie in Übung 2b verschiedene Fragestellungen zu einem vorher gesehenen Video diskutieren: 1. ‚Wie kannst du die Bedeutung der Wörter aus Teilaufgabe a) ableiten?‘ 2. ‚Welches Bild von Berlin wird in diesem Video vermittelt?‘ 3. ‚Was weißt du über Berlin? Und über Deutschland?‘ (Abbildung 6). Oder sie dürfen über ihre eigenen Erfahrungen hinsichtlich des aktuellen Themas, wie z.B. über ihren Schulalltag, erzählen (Abbildung 29). Manchmal sollen die SchülerInnen auch einem bestimmten Schema folgend oder mithilfe sprachlicher Mittel und Stichwörter kleine Gespräche führen (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 19 & 29). Im Rahmen der schriftlichen Produktionsübungen wird z.B. das Schreiben eines kurzen Textes, etwa

einer kurzen Vorstellung (Abbildung 30), verlangt, wobei hier ähnliche Texte bereits zuvor kennengelernt wurden.

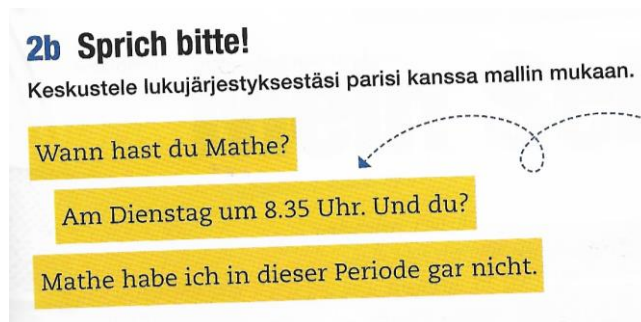


Abbildung 29: Übung 2b (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 113)



Abbildung 30: Übung 9b (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 24)

Ein Teil der Übungen sind als Spiele konzipiert, d.h. die zu übenden Elemente werden in einfache Spiele wie Würfelspiele eingebettet. In *Ratgeber 1*, Übung 24a (Abbildung 31) sollen die SchülerInnen nicht einfach die Hobbys ihrer MitschülerInnen erfragen, sondern ähnlich wie im Spiel ‚Wer bin ich?‘ Personen anhand der erfragten Aktivitäten erraten. Diese Variation in der Aufgabenstellung verändert zwar das Ergebnis der Produktion nicht erheblich - es werden noch immer Aktivitäten erfragt -, ein Spiel bringt jedoch Abwechslung in den Unterricht und stellt zudem die Übung in einen bestimmten Kontext: Man muss nicht die Hobbys der MitschülerInnen erfragen, obwohl diese vielleicht schon bekannt sind, sondern man erfragt bestimmte Dinge innerhalb eines Spiels. Auf diese Weise kann zudem eine Übung wiederholt werden, ohne redundant zu wirken: Das Spiel in Übung 24a ist eine Abwandlung von Übung 8, in der die SchülerInnen ihre eigenen Hobbys auswählen und dem Nachbarn vorstellen sollen (Abbildung 32).

24a Spiel doch mal!

Kenestä on kysymys? Pelatkaa 3–4 hengen ryhmissä.

- Yksi ryhmästä valitsee jonkun alla olevista taulukon henkilöistä, mutta ei kerro valintaansa muille.
- Muut ryhmässä yrittävät selvittää kysymällä kenestä on kyse.
- Vastaaja reagoi laatikossa annettujen vastausten (ja/nein) mukaisesti.
- Oikein arvannut saa pisteen ja valitsee taulukosta seuraavan henkilön.

sportlich sein → Bist du sportlich?

Ja, ich bin sportlich. / Nein, ich bin nicht sportlich.

...

Bist du Max?

Ja, richtig! / Nein, falsch!

	Klaus	Klara	Max	Julia	Martin	Sophie
ins Kino gehen	nein	ja	nein	ja	nein	ja
im Chor singen	ja	nein	ja	ja	nein	nein
in Deutschland wohnen	nein	ja	ja	nein	nein	ja

Abbildung 31: Übung 24a (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 34)

8a Kreuze bitte an!

Mitkä seuraavista lauseista pitävät paikkansa sinun kohdallasi? Rastita.

- | | |
|---|---|
| 1. Ich liebe Musik. <input type="checkbox"/> | 7. Ich spiele Gitarre. <input type="checkbox"/> |
| 2. Ich liebe Filme. <input type="checkbox"/> | 8. Ich singe im Chor. <input type="checkbox"/> |
| 3. Ich habe einen Hund. <input type="checkbox"/> | 9. Ich gehe noch zur Schule. <input type="checkbox"/> |
| 4. Ich habe einen Papagei. <input type="checkbox"/> | 10. Ich gehe gern ins Kino. <input type="checkbox"/> |
| 5. Ich bin 14 Jahre alt. <input type="checkbox"/> | 11. Tiere sind mein Leben. <input type="checkbox"/> |
| 6. Ich bin 16 Jahre alt. <input type="checkbox"/> | 12. Mein Name ist Vanessa. <input type="checkbox"/> |

8b Sprich bitte!

Lue parillesi rastittamasi lauseet. Opettele reagoimaan toisen kertomaan, sillä se on kohteliasta ja saksan kielelle tyypillistä.

Abbildung 32: Übung 8 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 24)

In jedem Kapitel gibt es jeweils eine freie Aufgabe, die das Ausarbeiten einer kurzen Präsentation zu einer gegebenen Fragestellung in mündlicher oder schriftlicher Form zum Ziel hat. Die Wahl der Präsentationsform bleibt den SchülerInnen überlassen, was durch den Wortlaut der Aufgabenstellung deutlich wird. Es wird eine Auswahl möglicher Präsentationsformen aufgezählt, wodurch die SchülerInnen dazu angeregt werden sollen, Videos und Bilder zu verwenden oder neue Präsentationsformen wie ein Video

auszuprobieren. Zwar bieten Stichpunkte oder Fragen eine Orientierungshilfe, dennoch wird den SchülerInnen ausdrücklich die Freiheit zugesprochen, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten in die Entwicklung einer individuellen Lösung einfließen zu lassen. Nicht nur, dass die eigene Familie (Abbildung 33) oder die Traumfreundin bzw. der Traumfreund präsentiert werden (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 69), die SchülerInnen dürfen sich auch von ihrer Neugier leiten lassen (Abbildung 34).

21 Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Laadi esittely omasta perheestäsi/lähisuvustasi tai jonkun kuvitellun henkilön perheestä/lähisuvusta. Esittele 2–4 henkilöä. Voit lisätä työhösi myös kuvia ja/tai videoita tai tehdä esittelyn kokonaan videona.

Kerro henkilöistä:

- kuka perheenjäsen
- nimi
- ikä
- milloin juhlii syntymäpäiväään
- asuinpaikka
- mitä tekee vapaa-ajallaan
- miltä näyttää
- millainen on luonteeltaan.

Das kannst du schon!

Muista kunnioittaa tekijänoikeuksia, kun valitset kuvia ja videoita! Käytä omia tai cc-merkittyjä kuvia ja mainitse kuvaajan nimi.

Meine Familie / Alexandra Richters Familie

Abbildung 33: Übung 21 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 104)

7 Such bitte im Internet!

Tutustukaa ryhmissä saksankielisiin maihin (Saksa, Itävalta, Sveitsi, Liechtenstein). Etsikää tietoa internetistä suomeksi alla olevien vihjeiden avulla. Esitelkää tuotoksenne muulle ryhmälle.

1. Maantieteelliset faktat

- pääkaupunki ja kolme suurta kaupunkia
- pinta-ala ja asukasluku
- osavaltiot, kantonit tms.

Abbildung 34: Übung 7 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 11)

Im *Start*-Kapitel und in Kapitel 1 (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 69) dürfen die Präsentationen wegen der noch begrenzten Deutschkenntnisse zwar noch auf Finnisch gehalten werden, dennoch regt die Aufgabenstellung u.U. bereits dazu an, auch deutschsprachige Internetseiten als Quelle zu benutzen, weil die Fragestellung einen klaren Deutschlandbezug aufweist (Abbildung 34). Außerdem werden die SchülerInnen so an das Präsentieren herangeführt, so dass das Vorstellen späterer Aufgaben hoffentlich leichter fällt.

Trotz der nicht besonders effektiven Lücken-, Zuordnungs- und Substitutionsübungen bietet das Lehrwerk *Magazin.de 1* eine Auswahl an Übungen, die die produktiven Fähigkeiten der SchülerInnen auf vielfältige und teilweise spielerische Weise schulen. Es gibt Übungen, in denen kommunikative Fähigkeiten im Dialog geübt werden sowie Übersetzungsübungen u.ä., die das Sprachbewusstsein fördern. Freie Übungen bieten den SchülerInnen regelmäßig die Möglichkeit, ihren Bedürfnissen entsprechend unterschiedliche Präsentationen auszuarbeiten.

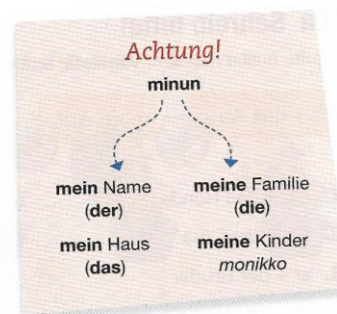
5.3.4 Gegenüberstellung induktives und deduktives Vorgehen

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels festgestellt wurde, wird Grammatik im Lehrwerk *Magazin.de 1* meist deduktiv eingeführt, wie beispielsweise der Abschnitt über die Possessivpronomen zeigt (Abbildung 35). Es werden zunächst einige Beispielsätze gegeben, in denen die Possessivpronomen sowie die diesen folgenden Substantive hervorgehoben wurden. Ein Kasten am Rand zeigt, wie sich das Genus des Substantivs auf die Endung des Possessivpronomens auswirkt. Im Anschluss daran gibt es eine Tabelle, in die die fehlenden Possessivpronomen eingetragen werden, ehe das eben Gelernte geübt wird.

Omistuspronomin (minun, sinun...)

Wie ist **dein Name** und wie ist **deine Familie**?

Mein Name ist Gabi. Ich habe einen Mann. **Sein Name** ist Carl. Wir wohnen in Australien. **Unser Haus** ist sehr groß! **Meine Mama** wohnt auch da. **Ihr Name** ist Barbara. Wir haben zwei Kinder. **Unsere Kinder** heißen Tommy und Danny. Sie sind Zwillinge.



		der- ja das -sukuset sanat der Vater, das Kind	die-sukuset sanat ja monikko die Mutter, die Kinder	
minä	ich			minun
sinä	du			sinun
hän	er			hänen (miehestä), sen

Abbildung 35: Grammatikkapitel *Possessivpronomen* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 95)

Olla-verbit *sein* ja *haben*

sein

Ich **bin** intelligent.

Er **ist** 17 Jahre alt.

Wir **sind** Freunde.

haben

Ich **habe** zwei Hunde.

Er **hat** ein Auto.

Wir **haben** viel Spaß!

Sekä **sein** että **haben** suomennetaan *olla*. Tutki lauseita. Mieti, mikä merkitysero verbeillä saksan kielessä on.

sein ilmaisee

haben ilmaisee

14a Wähle bitte!

Valitse lauseeseen merkitykseltään sopiva *olla*-verbi.

1. Ich **bin** / **habe** ein Filmfan.
2. Wir **sind** / **haben** ein Video.
3. Du **bist** / **hast** ein Tier.
4. Max **ist** / **hat** 12 Jahre alt.
5. Max und Klara **sind** / **haben** ein Handy.
6. Ihr **seid** / **habt** schön!
7. Herr Meyer, Sie **sind** / **haben** ein schönes Auto!

14b Ergänze bitte!

Täydennä molempien *olla*-verbien taivutusmuodot paikoilleen.
Sitten vertaile kielten lauseita. Osoittele taivutusmuodot oikeat!



Abbildung 36: Grammatikkapitel *Verben ‚haben‘ und ‚sein‘* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 28)

Zwar können die SchülerInnen zumindest ansatzweise aktiv arbeiten, weil sie Tabellen ausfüllen und Lücken ergänzen sollen. Dennoch ist dies eher einem deduktiven, also regelgeleiteten Vorgehen zuzuordnen, da das Grammatikphänomen nicht entdeckt wird. Jedoch gibt es auch Grammatikabschnitte, die weniger regelgeleitet vermittelt werden. Ein Beispiel für induktives Vorgehen findet man in *Ratgeber 1* (Abbildung 36), denn die Verben *sein* und *haben* werden mithilfe von Beispielsätzen vorgestellt, anhand derer die SchülerInnen die Bedeutung dieser Verben erschließen sollen, die von den SchülerInnen selbstständig in einem Merksatz festgehalten wird. Die Schwierigkeit für finnische Muttersprachler liegt hierbei darin, dass beide Verben dem finnischen Verb *olla* entsprechen, deshalb veranschaulicht zusätzlich zu den Beispielsätzen eine Zeichnung den Bedeutungsunterschied.

Modaaliverbit *können* ja *müssen*

Jetzt **kann** ich Hausaufgaben **machen**.
Jetzt **muss** ich Hausaufgaben **machen**.

Achtung!

Können ja **müssen** ovat modaaliverbejä.
Niiden yksikkömuodoissa (minä, sinä ja hän)
verbin vartalossa tapahtuu **vokaalinmuutos**
(**i** → **a** ja **ü** → **u**).

können (osata, voida)

ich	.....
du	kannst
er/es/sie	kann
wir	können
ihr	.....
sie	.....
Sie	.....

müssen (täytyä, olla pakko)

ich	.....
du	musst
er/es/sie	muss
wir	müssen
ihr	.....
sie	.....
Sie	.....

Mitä erikoista minä- ja hän-muodoissa on normaaliin verbin taivutukseen verrattuna?

.....

Muita modaaliverbejä ovat:

- **wollen** (ich will, du willst, er will) haluta, tahtoa, aikoa
- **dürfen** (ich darf, du darfst, er darf) saada, olla lupa
- **sollen** (ich soll, du sollst, er soll) pitää tehdä jtk
- **möchte** (ich möchte, du möchtest, er möchte) haluaisi

Achtung!

Verbien **sollen** ja **möchte**
yksikkömuodoissa ei tapahdu
vokaalinmuutosta.

Modaaliverbin lisäksi lauseissa on yleensä **pääverbi**.

Missä muodossa pääverbi on?

Mikä pääverbin paikka päälauseessa on?

Abbildung 37: Grammatikkapitel *Modalverben 'können' und 'müssen'*
(Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 56f)

In *Ratgeber 2* (Abbildung 37) wird ebenfalls zum Teil induktiv vorgegangen. Bei der Konjugation der Modalverben *können* und *müssen* hilft zwar eine Regel, die auf die Veränderung des Vokals im Verbstamm hinweist, die Unterschiede hinsichtlich der Verbform in der 1. und 3. Person Singular verglichen mit regelmäßigen Vollverben sowie die Satzstruktur von Modalsätzen sollen sich die SchülerInnen jedoch selbst erschließen. Bei der Formulierung der Regeln helfen Fragen, sowie der Hinweis, dass im Modalsatz neben dem Modalverb zusätzlich ein Vollverb steht. Zwar sollen die SchülerInnen die

Beispielsätze hinsichtlich der Position dieser Verben untersuchen, dennoch gibt dieses Grammatikkapitel bereits viele Informationen in Form von Merksätzen vor. Deshalb stellt sich die Frage, wie aktiv die SchülerInnen die Grammatik tatsächlich entdecken können. Demnach ist der induktive Anteil zwar im Kern vorhanden, hätte aber auf der anderen Seite stärker betont werden können.

Epäsäännöllinen preesenstaivutus eli muutosverbi

Sprichst du Deutsch?
Ich **spreche** Schwedisch.
Tim **spricht** Japanisch.

sprechen (puhua)

ich	.....
du	.....
er/es/sie	.....
wir	sprechen
ihr	sprecht
sie	sprechen
Sie	sprechen

Achtung!

Tiettyjen verbien vartalovokaali
muuttuu **sinä**- ja **hän**-muodoissa.

Muita samalla tavalla taipuvia verbejä:

- **treffen** tavata
- **essen** syödä
- **geben** antaa
- **vergessen** unohtaa

muutos: e →

Abbildung 38: Grammatikkapitel *Unregelmäßige Verben* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 70f)

Ein ähnlicher Fall wie bei den eben besprochenen Modalverben liegt in *Ratgeber 3* vor: in dem Abschnitt werden die unregelmäßigen Verben und ihre Konjugation thematisiert (Abbildung 38). Hier helfen Beispielsätze, die Konjugationstabellen der jeweiligen Verben zu vervollständigen. Währenddessen beobachten die SchülerInnen, wie sich die Vokale im Verbstamm verändern, und halten dies in Form einer kurzen Regel fest. Auch hier gibt die Tabelle ziemlich klar die Konjugationen vor, weil nur noch wenige Verbformen aus den Beispielsätzen in die Lücken eingetragen werden müssen. Die SchülerInnen entdecken die Grammatik weniger in dem Sinn, dass sie mit einer bestimmten Verbgruppe arbeiten und die Unregelmäßigkeit dieser entdecken, sondern sie ordnen Verbformen aus Sätzen der passenden Person zu. Auf die Vokalveränderung im Verbstamm werden sie durch den Hinweis am Anfang des Abschnitts aufmerksam gemacht. Das bedeutet, dass auch hier zwar induktive Ansätze vorhanden sind, dass aber die Grammatik dennoch stark regelgeleitet behandelt wird.

Interessanterweise findet man induktives Vorgehen an anderer Stelle, denn in den Abschnitten *Vokabelmeister*, in denen die neuen Vokabeln aufgelistet werden, gibt es Übungen, die die Schüler dazu anregen, die Vokabeln genauer zu untersuchen. Dies wird u.a. durch Fragestellungen erreicht, deren Ziel die Untersuchung sprachlicher Strukturen darstellt. So wird beispielsweise gefragt, wie Substantive gekennzeichnet sind und welche Artikel die SchülerInnen finden können (Abbildung 39). Um diese Frage beantworten zu können, müssen sich die SchülerInnen die gegebenen Vokabeln angucken und sich mit den Merkmalen der Substantive im Deutschen (Großschreibung und Artikel) auseinandersetzen. Dabei hilft ihnen das Sammeln von Beispielen, die sie in der Vokabelliste markieren. In einem späteren *Vokabelmeister* werden die SchülerInnen dazu angeregt, die Pluralbildung selbst auszuprobieren (Abbildung 40). Beispiele helfen dabei, die Interpretation der Vokabelnotation (z.B. die E-Mail, -s), die nicht durch einen Merksatz erklärt wird, zu verstehen und anzuwenden.

Vokabelmeister

a. Peitä suomenkieliset sanat ja merkitse sanat, jotka jo tunnistat.

b. Tutki sanastoa.

- Mistä tunnistat substantiivin?
- Mitä artikkelisanaa käytetään substantiivien yksikkömuodon edessä?
- Mikä on monikon artikkeli?

c. Keskustele parisiksi kanssa b-kohdassa tekemistäsi havainnoista.

Achtung!

Abbildung 39: *Vokabelmeister Substantive* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 21)

Vokabelmeister

Sanojen monikko on helppo muodostaa itse.
Tutki ja kokeile!

Kirjoita sanojen monikkumuodot sanastoon.
Muista kirjoittaa myös monikon artikkeli (die)!

Achtung!
+ = pisteet vokaalin päälle
(saksaksi **Umlaut**), esim.:

a → ä
o → ö
u → ü
au → äu

Schulbeginn heißt Party!		Koulun aloittami
Liebe Jutta		Rakas Jutta
dein, deine		sinun
die E-Mail, -s	die E-Mails	sähköpostiviesti
am Wochenende		viikonloppuna
es gibt		jotakin on jossakin
die Party, -s	.....	juhla
bei uns		meillä
im Garten		puutarhassa
der Garten, -+	die Gärten	puutarha

Abbildung 40: Vokabelmeister Pluralbildung (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 90f)

Insgesamt zeigt sich bei der Betrachtung der Grammatikkapitel, dass die SchülerInnen zwar immer wieder Formen aus Beispielsätzen in Tabellen einordnen sollen, dass das eigenständige Formulieren von Hypothesen über sprachliche Strukturen jedoch nicht geübt wird. Stattdessen folgen auf die eingeführten Grammatikregeln meist Lücken-, Zuordnungs- und Substitutionsübungen, die dem Einüben des soeben Gelernten dienen, wie beispielsweise die Abschnitte zu den Possessivpronomen (Abbildung 35) oder zu unbestimmten und bestimmten Artikeln zeigen (Abbildung 41). Die jeweilige Verwendung der Artikel wird durch Beispielsätze sowie zwei fertig formulierte Merksätze erklärt. Anschließend folgt eine Einsetzübung, in der das neue Wissen angewendet werden soll.

Substantiivien epämääräinen ja määräinen artikkeli

Achtung!
Epämääräistä artikkelia (**ein, eine**) käytetään, kun puhutaan yleisesti jostain kännykästä, kyseessä ei ole mikään tietty kännykkä.

Ich kaufe **ein** Handy.
I buy **a** mobile.
Ostan (**jonkin**) kännykän.

Das Handy ist super!
The mobile is great!
(**Se**) kännykkä on upea!

Achtung!
Määräistä artikkelia (**der, das, die**) käytetään, kun puhutaan jostain tietyistä kännykästä, josta on jo aiemmin puhuttu.

	maskuliini (der -sanat)	neutri (das -sanat)	feminiini (die -sanat)	monikko
epämääräinen artikkeli	ein Computer	..... Handy	eine Maus	– Freunde
määräinen artikkeli	der Computer	..... Handy	die Maus	die Freunde

Abbildung 41: unbestimmte und bestimmte Artikel (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 26)

Das bedeutet also, dass die Grammatik im Lehrwerk *Magazin.de 1* vorwiegend deduktiv behandelt wird und induktive Ansätze nur selten zu finden sind. Dies spiegelt sich auch im Hinblick auf die Übungstypen wider, denn besonders auf den *Ratgeber*-Seiten findet man besonders viele Lücken-, Zuordnungs- und Substitutionsübungen, während in den restlichen Unterkapiteln andere Übungstypen überwiegen. Besonders auf den *Thema*- und *Text*-Seiten steht eher die Rezeption und somit Übungen aus dem Bereich Hör- oder Leseverstehen im Vordergrund. Trotz dieses Negativbefunds soll auf die beiden positiven Beispiele für das Erkunden sprachlicher Strukturen hingewiesen werden, die jedoch nicht auf den *Ratgeber*-Seiten zu finden sind. Obwohl Substantive und deren Artikel sowie Pluralbildung Themen aus dem Bereich Grammatik sind, werden diese, durch die Zuordnung zum Abschnitt *Vokabelmeister*, in den Kontext der Vokabelarbeit gestellt. Daraus ergibt sich die Frage, warum das Erkunden sprachlicher Strukturen mit Vokabellernen statt mit Analyse von Sprache im Sinne der Grammatikarbeit verknüpft wird.

5.4 Einsatz und Thematisierung von Lernstrategien

Neben der Möglichkeit, differenziert zu arbeiten, ist auch der Einsatz von Lernstrategien sowie das Reflektieren des eigenen Lernprozesses wichtig, um einen lernerorientierten Unterricht zu erzielen. Lernstrategien helfen nicht nur dabei, das Lernen effektiver zu

gestalten, sie können den Lernerfolg verbessern und zudem das lebenslange Lernen erleichtern, deshalb sollte die Verwendung von Lernstrategien im Unterricht thematisiert werden. Wenn man davon ausgeht, dass ein Lehrwerk die Unterrichtsgestaltung maßgeblich beeinflusst, sollten Lernstrategien darin besprochen und vorgeschlagen werden.

Demnach soll zunächst geprüft werden, ob Lernstrategien sowie deren Einsatz in irgendeiner Form thematisiert werden und in welchem Kontext dies geschieht. Es reicht jedoch nicht aus, über Lernstrategien zu sprechen, denn die SchülerInnen müssen zusätzlich dazu auch die Möglichkeit erhalten, den Einsatz dieser zu üben und neue Lernstrategien auszuprobieren. Dies kann z.B. durch Übungen passieren, in denen der Einsatz bekannter oder neuer Lernstrategien gefordert wird. Darüber hinaus sollte es Übungen geben, die dazu anregen, über den Einsatz von Lernstrategien und den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Dies kann z.B. durch das Besprechen der Lösungsfindung nach der Bearbeitung einer Übung erzielt werden.

Neben Lernstrategien sollten jedoch auch Lesestrategien thematisiert werden, die das Verstehen eines Textes erleichtern. Die Unterkapitel *Text* sollen deshalb auf Übungen hin untersucht werden, die sich auf den Leseprozess konzentrieren.

5.4.1 Reflektieren über Lernprozesse

Zwar wird im Rahmenlehrplan der Einsatz von Lernstrategien betont, dennoch werden diese im Lehrwerk nicht explizit angesprochen. Stattdessen wird der Einsatz von Lernstrategien an mehreren Stellen implizit thematisiert. So werden im Selbsteinschätzungstest (Abbildung 42) am Anfang des Lehrwerks u.a. Fragen dazu gestellt, wie die SchülerInnen bisher Sprachen gelernt haben, was für sie das wichtigste beim Sprachenlernen ist, wie sie sich Vokabeln am besten merken und wie sie für Prüfungen lernen.

4. Tähän mennessä olen oppinut kieliä parhaiten...

- a. oman innostukseni voimalla lukemalla, elokuvista, huomaamattani.
- b. kun opettaja kaataa tietoa päähäni.
- c. pohtimalla, kyseenalaistamalla ja omia muistisääntöjä keksimällä.

5. Kielten opiskelussa minulle on tärkeintä...

- b. saada riittävä turistikielitaito näin alkuun.
- c. saada elinikäinen työkalu ja valttikortti ansioluetteloon.
- a. oppia ymmärtämään eri tavalla ajattelevia ja kommunikoivia ihmisiä.

10. Ennen kielen koetta...

- c. otan kirjan kauniiseen käteen ja käyn omat muistiinpanoni ajatuksen kanssa läpi, harjoittelen kertaustehtävillä ja simuloin koetilannetta optimaalisen suorituksen maksimoimiseksi.
- b. otan kirjan koetta edeltävänä iltana unileluksi ja toivon, että sanat ryömivät kirjasta korvakäytävää pitkin kestämuistiin yön aikana.
- a. liimaan jo kurssin aikana peilit, ovet ja seinät täyteen muistilappuja ja kertaan jatkuvasti: aamupalalla, hampaita harjatessa, viimeisenä nukkumaan mennessä, ensimmäisenä herätessä...

Abbildung 42: Selbsteinschätzungstest (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 6f)

Hier sollen die SchülerInnen also über ihren bisherigen Lernprozess reflektieren und entscheiden, welche Strategien ihnen erfahrungsgemäß besonders gut beim Lernen helfen. Sie geben z.B. an, ob ihnen Filme oder Bücher, die sie interessieren, oder von der Lehrkraft präsentierte Wissen oder Überlegen und Forschen beim Lernen helfen (Abbildung 42). Im Anschluss an den Test werden die SchülerInnen ihren Antworten entsprechend in Lerntypen (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 16) eingeteilt, wobei hier auch (indirekt) Tipps für den Einsatz passender Lernstrategien gegeben werden - so wird u.a. angenommen, SchülerInnen des Wunderbar!-Lerntyps würden bereits die Namen unterschiedlicher Gegenstände lernen, indem sie an diesen Post-Its mit den entsprechenden Vokabeln darauf befestigen (Abbildung 43). Dies ist eine Strategie um Vokabeln zu visualisieren, wodurch das Lernen dieser erleichtert wird. Das Thematisieren dieser Strategien regt zur Auseinandersetzung mit der Organisation des eigenen Lernprozesses und dessen Gestaltung an, deshalb kann die Beschreibung von Lernstrategien dazu führen, dass die SchülerInnen sich in späteren Lernsituationen daran erinnern und vielleicht sogar bewusst auf diese Strategien zurückgreifen.

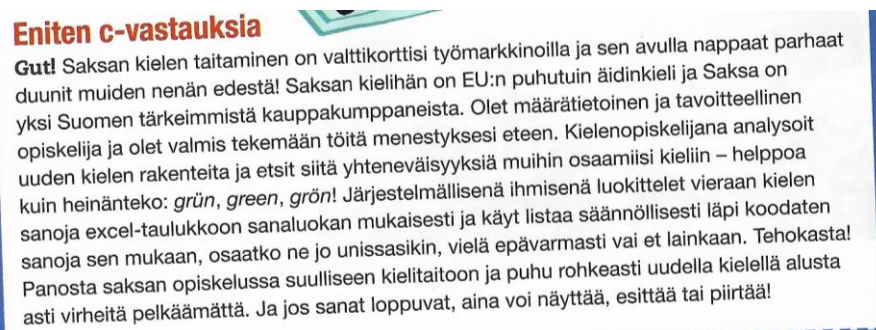


Abbildung 43: Auswertung des Tests (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 16)

Die zweite Übung im *Start*-Kapitel (Abbildung 6) wurde bereits als Beispiel für Transfer besprochen, aber Ähnlichkeiten auf der Wortschatz- oder strukturellen Ebene können

nicht nur als Verstehens-, sondern auch als Lernstrategie genutzt werden. Beim Sprechen darüber, welche Ähnlichkeiten den SchülerInnen beim Verstehen der neuen Fremdsprache helfen können, kann im nächsten Schritt auch das Nutzen dieser als Lernhilfe thematisiert werden. Das entsprechende Wort im Englischen oder Schwedischen könnte beispielsweise als Eselsbrücke fungieren, mit deren Hilfe neue Vokabeln leichter im Gedächtnis verankert und später schneller erinnert werden können. Es ist auch möglich, wie im Selbsteinschätzungstest vorgeschlagen, Vokabeln zu visualisieren, indem man mehrsprachige Post-Its an verschiedenen Gegenständen anbringt. Da sich die Übung jedoch nur darauf beschränkt, nach dem Verstehen der neuen Vokabeln zu fragen, muss das Nutzen dieser Ähnlichkeiten als Hilfestellung im Lernprozess durch die Lehrkraft thematisiert und vermutlich zusätzlich anhand eines Beispiels gezeigt werden. Die Reflektion über den Verstehensprozess kann demnach als Aufhänger dafür dienen, den Einsatz von Lernstrategien zu thematisieren und über die effiziente Gestaltung des Lernprozesses nachzudenken.

Diese Erkenntnis lässt sich auch aus dem Hinweis (Abbildung 3) bezüglich der Verwandtschaft von Deutsch, Englisch und Schwedisch, der bereits im Hinblick auf den Transfer besprochen wurde, ableiten. Hier wird sogar explizit darauf hingewiesen, dass Englisch-, Schwedisch- und Deutschkenntnisse als Hilfe beim Lernen genutzt werden können. Dieser Hinweis in Verbindung mit Beispielen für Ähnlichkeiten kann als Anstoß dienen, dieses Wissens im eigenen Lernprozess anzuwenden. Da das Lehrwerk jedoch keine Erklärung dafür liefert, wie die Sprachkenntnisse in einer der genannten Sprachen das Lernen einer anderen unterstützen können, muss dies durch die Lehrkraft erläutert werden.

Es liegt nahe, dass das Überprüfen des Gelernten im *Alles klar?*- Abschnitt eines Kapitels auch der Reflektion des Gelernten dienen kann. Die SchülerInnen bearbeiten Übungen, die die verschiedenen Themen und Fertigkeiten des vorherigen Kapitels noch einmal aufgreifen. Dabei sollen sie einschätzen, wie gut sie die jeweiligen Übungen bereits bearbeiten können. Zwar findet in gewisser Weise eine Überprüfung des Lernerfolgs statt, dennoch wird der Lernprozess selbst in den Übungen in keiner Weise berücksichtigt. Erst im Anschluss an die Gesamteinschätzung werden Fragen dazu gestellt, wie sich das Lernen der neuen Sprache (Deutsch) angefühlt hat (Abbildung 44), welche Inhalte für die SchülerInnen schwierig/leicht waren und warum (Abbildung 45), zur gegenseitigen Hilfe

in Gruppen- oder Partnerübungen (Abbildung 46) oder ob die Lerntipps im Abschnitt *Vokabelmeister* berücksichtigt wurden und welche Strategien verwendet werden, um den Lernprozess möglichst effizient zu gestalten (Abbildung 47). Ende des letzten Kapitels sollen sich die SchülerInnen abschließend noch einmal überlegen, mit welcher Einstellung sie das Deutschlernen fortführen und welche Dinge bisher ihre Gedanken beeinflusst haben (Abbildung 48).

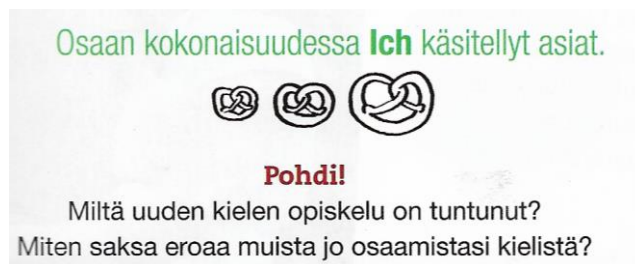


Abbildung 44: *Alles klar? 1 Auswertung* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 37)

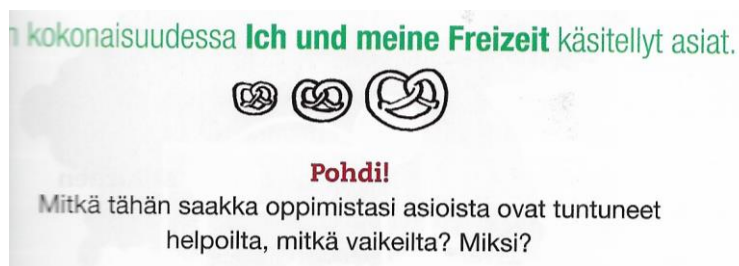


Abbildung 45: *Alles klar? 2 Auswertung* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 61)

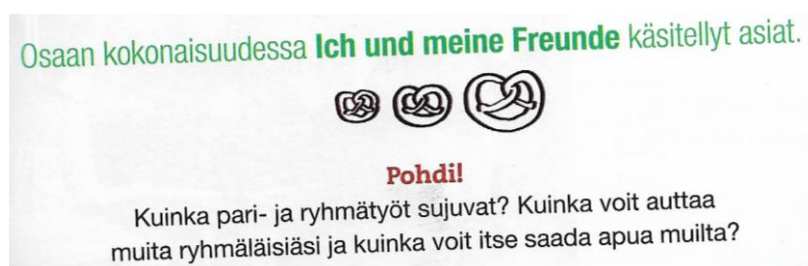


Abbildung 46: *Alles klar? 3 Auswertung* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 83)



Abbildung 47: *Alles klar? 4 Auswertung* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 107)



Abbildung 48: *Alles klar? 5 Auswertung* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 131)

Diese Fragen können dazu anregen, das Lernverhalten während der Bearbeitung des vorangegangenen Kapitels noch einmal zu reflektieren. Wird über diese Fragen tatsächlich regelmäßig nachgedacht, kann dies eine Bewusstheit für den eigenen Lernprozess schaffen. Die Platzierung der Fragen ist jedoch eher ungünstig gewählt, da sie nach dem Bearbeiten der Übungen leicht vergessen oder übersehen werden können. In diesem Fall können die SchülerInnen zwar anhand der bearbeiteten Übungen feststellen, wie erfolgreich sie gelernt haben. Warum sie erfolgreich waren oder ob sie effizient gelernt haben, wird dann jedoch nicht hinterfragt.

Es kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass zu Beginn des Lehrwerks *Magazin.de 1* sowohl der Lernprozess als auch Lernstrategien indirekt thematisiert werden, indem Fragen zu bisher eingesetzten Strategien gestellt und Lernstrategien vorgeschlagen werden. Darüber hinaus wird der Lernprozess am Ende der *Alles klar?*-Abschnitte durch verschiedene Fragen thematisiert. Werden diese Aufgaben regelmäßig bearbeitet, so kann dies den SchülerInnen dabei helfen, eine Bewusstheit für den eigenen Lernprozess zu entwickeln. Dennoch wird der Nutzen, den der Einsatz von Lernstrategien bringt, nicht besprochen, so dass den SchülerInnen kein wirklicher Anreiz gegeben wird, Lernstrategien zu verwenden oder neue Strategien auszuprobieren. Werden zusätzlich die

abschließenden Fragen in den *Alles klar?*-Abschnitten und somit das Reflektieren über Lernprozesse übersprungen, so findet die Evaluierung der eingesetzten Lernstrategien und die Überprüfung ihrer Effizienz gar nicht statt. Dadurch ist es für die SchülerInnen schwierig, aus den angebotenen Lernstrategien diejenigen herauszufiltern, die ihnen beim Lernen am meisten helfen. Außerdem werden die SchülerInnen auf diese Weise auch nicht dazu angeregt, den eigenen Wissenszuwachs zu evaluieren und den Lernprozess möglicherweise zu verändern.

5.4.2 Durch Übungen vorgestellte Lernstrategien

Obwohl der Einsatz von Lernstrategien, wie eben gezeigt wurde, nicht explizit thematisiert wird, gibt es einige Übungen, in denen die Lernenden Lernstrategien ausprobieren. Diese Lernstrategien zielen besonders auf das Vokabellernen ab, denn es geht vor allem um das Sortieren der neuen Vokabeln nach Themen oder Wortarten, z.B. indem Wörter herausgesucht werden, die die SchülerInnen mit Freizeitaktivitäten assoziieren (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 45) oder indem sie Substantive in der Wortliste markieren (Abbildung 39). Teil dieser Übungen, die das Heraussuchen von Vokabeln zu einem bestimmten Thema beinhalten, ist teilweise auch das Bilden von Beispielsätzen (Abbildung 49). Auf diese Weise wird das neue Wort in einen Kontext gebracht, der ebenfalls das Erinnern erleichtern kann.

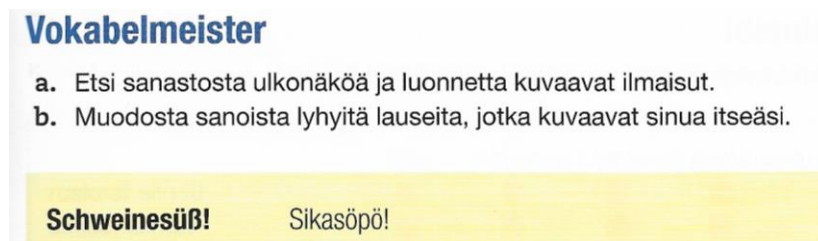


Abbildung 49: *Vokabelmeister* (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 67)

Daneben gibt es zudem Übungen, die über das Heraussuchen von Vokabeln hinausgehen und das Bilden von Wortfelder zu bestimmten Themen üben. Das Anlegen von Wortfeldern z.B. zu den Bereichen Schule, Familie oder Zeit (Abbildung 28) hilft dabei, die Vokabeln ihrer Bedeutung entsprechend zu ordnen und sie so in einem bestimmten Kontext zu verankern. Dadurch fällt es leichter, Vokabeln miteinander zu verknüpfen und sie zu strukturieren, was sich ebenfalls positiv auf das Lernen der Vokabeln auswirken kann. Die angelegten Wortfelder können durch neue Vokabeln erweitert werden, was den

SchülerInnen in Übung 7b durch das Suchen weiterer in die Wortfelder passender Wörter im Internet oder Wörterbuch gezeigt wird (Abbildung 28). Auf diese Weise können die SchülerInnen dazu angeregt werden, die zu lernenden Vokabeln zu organisieren indem sie Wortfelder anlegen, die nach Bedarf erweitert oder modifiziert werden können.

Ein Grenzfall der bereits kritisierten Zuordnungsübungen stellt Übung 9a im ersten Kapitel dar (Abbildung 30), weil verschiedene Arten zu grüßen, sich vorzustellen und den Wohnort zu nennen, aus dem Text herausgesucht werden sollen. Hier werden also keine Vokabeln geordnet, sondern Phrasen ihrer Verwendung entsprechend sortiert. Auch auf diese Weise können Vokabeln in einen bestimmten Kontext eingeordnet werden, die Quelle ist in diesem Fall jedoch ein Text anstelle einer Vokabelliste. In dieser Übung werden die Wortgruppen jedoch nicht erweitert, weshalb die Ähnlichkeit mit einer Zuordnungsübung trotz allem groß ist.

Hinsichtlich der Lernstrategien lässt sich zusammenfassend festhalten, dass zwar der Einsatz und der Nutzen von Lernstrategien nicht explizit thematisiert werden. Dennoch gibt es Übungen, die das Ausprobieren von Lernstrategien zum Ziel haben. Die Übungen, in denen besonders das Sortieren und Organisieren von Vokabeln geübt wird, findet man im Lehrwerk verteilt. Demnach kann das Einsetzen von Lernstrategien wiederholt ausprobiert und geübt werden, was die SchülerInnen im Idealfall dazu anregt, diese oder ähnliche Strategien eigenständig einzusetzen. Um das Potential der Übungen voll auszuschöpfen und die SchülerInnen zum bewussten Einsatz von Lernstrategien anzuregen, sollte die Lehrkraft im Anschluss an das Durchführen der Übungen mit den SchülerInnen über ihre Erfahrungen sprechen. Auf diese Weise kann das Reflektieren über den Lernprozess in den Unterricht integriert werden.

5.4.3 Lesestrategien

Während Lernstrategien dabei helfen, den Lernprozess zu planen und effektiv zu gestalten, werden Lesestrategien in der Textarbeit eingesetzt. Lesestrategien können z.B. dabei helfen, das Textverständnis durch Analyse der Satzstruktur zu verbessern oder den Textinhalt mithilfe von Schlüsselinformationen zu erschließen. Auch die Analyse der Textsorte kann Informationen zu einem Text liefern und so das Verstehen erleichtern. Man könnte sich z.B. der Textsorte persönlicher Brief nähern, indem man zunächst das Vorwissen aus der eigenen Muttersprache aktiviert und die Erwartungen bezüglich des Inhalts und der Textteile, die ein persönlicher Brief enthält, formuliert. Dadurch kann

bereits vor dem Lesen abgeschätzt werden, welche Informationen der folgende Text enthalten wird. Eine weitere Lesestrategie wäre das Heraussuchen von Substantiven, da diese bereits viel über das Thema eines Textes verraten können. Der Einsatz von Lesestrategien kann im Gegensatz zu Fragen, deren Ziel das Überprüfen des Textverständnisses ist, tatsächlich dabei helfen, das Leseverstehen zu verbessern.

In *Magazin.de 1* wird weder vor noch nach den Texten über Lesestrategien, den Leseprozess oder die Textsorte gesprochen. Die *Thema*-Abschnitte dienen zur Vorbereitung, doch es werden keine Textsortenmerkmale thematisiert sondern die neuen Vokabeln eingeführt – z.B. in *Thema 4* wird über verschiedene Familienmitglieder gesprochen. Danach folgt der Text *Schulbeginn heißt Party!* (Abbildung 17), der ein persönlicher Brief bzw. eine persönliche E-Mail von Karo an eine Freundin ist. Daran schließt die Vokabelliste an und die folgenden Übungen sind Hörverstehensübungen, die nicht den Leseprozess thematisieren sondern durch Erfragen bestimmter Informationen das Verständnis kontrollieren. In Übung 5a (Abbildung 50) sollen Phrasen aus dem Text herausgesucht werden, u.a. die Grußformeln am Anfang und Ende eines Briefes, doch die Merkmale der Textsorte bleiben unerwähnt. Zudem werden Lesestrategien an keiner Stelle im Lehrwerk *Magazin.de 1* vorgestellt.

5a Such bitte!

Etsi ilmaukset tekstistä *Schulbeginn heißt Party!*.

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| 1. Rakas Jutta | 7. tänä iltana |
| 2. isot juhlat | 8. yli 20 henkeä |
| 3. koulun pihalla | 9. isoveljemme |
| 4. kotiin | 10. sinähän tiedät |
| 5. kotona | 11. muutamia vinkkejä |
| 6. stressaantunut | 12. Voi hyvin! |

Abbildung 50: Übung 5a (Bär/Paul/Tolvanen/Äijälä 2016, 92)

Es werden also weder Lern- noch Lesestrategien explizit thematisiert, doch immerhin gibt es einige Beispiele für Lernstrategien in Form von Übungen, die die SchülerInnen dazu anregen können, diese Strategien auch in Zukunft einzusetzen. Außerdem gibt es einige Fragen, die das Reflektieren über den Lernprozess und die Verwendung von Strategien implizit aufgreifen. Lesestrategien dagegen werden an keiner Stelle des Lehrwerks – weder implizit noch explizit – angesprochen. Ebenso wenig wird auf Leseprozess und

Textsorten sowie deren Merkmale eingegangen. Diese Beobachtung korreliert mit dem Negativbefund, der bereits bezüglich des Prinzips Textorientierung gestellt wurde.

5.5 Gesamteinschätzung des Lehrwerks *Magazin.de 1*

Zusammenfassend lässt sich einerseits feststellen, dass das Lehrwerk Ansätze bietet, die bereits in Richtung Mehrsprachigkeitsdidaktik weisen. So gibt es einige Beispiele für Sprachvergleich und auf die Möglichkeit, verwandte Sprachen als Stütze beim Lernen zu nutzen, wird ebenso hingewiesen. Insofern werden Transfer und Sprachvergleich in den ersten beiden Kapiteln zumindest teilweise und implizit thematisiert, wenngleich eine explizite Thematisierung der Möglichkeiten, die sich aus Transfer und Sprachvergleich ergeben, fehlt. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der SchülerInnen nur unzureichend auf die Anwendung von Transfer und Sprachvergleich gelenkt, das Erkennen von Transfermöglichkeiten sowie das Vergleichen bzw. Analysieren von Sprachen wird kaum geübt. Zusätzlich findet man die Beispiele für Transfer und Sprachvergleich besonders zu Beginn des Lehrwerks, ein regelmäßiges Aufgreifen dieser ist demnach nicht ausreichend gegeben. Darüber hinaus kann bemängelt werden, dass zwar Kenntnisse in Englisch und Schwedisch vorausgesetzt werden, wenn diese Sprachen z.B. als Erklärungshilfen genutzt werden, doch das Phänomen der Mehrsprachigkeit und dessen Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen werden nicht angesprochen. Insofern wird das Sprach(lern)bewusstsein der SchülerInnen, die Analyse von Sprachen sowie das Nutzen der Beobachtungen, im Sinne von Transfer oder bei der Formulierung von Thesen über sprachliche Strukturen, nicht gefördert. Außerdem werden weitere Sprachkenntnisse der SchülerInnen, die über Englisch, Schwedisch und Finnisch hinausgehen, größtenteils ausgeklammert.

Dass die Prinzipien und Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik durchaus im Hintergrund vorhanden sein mögen, könnte auf Grund der Lernstrategien vermutet werden, die immerhin implizit angesprochen werden. Es gibt vereinzelt Übungen, die die Lernenden an die Verwendung bestimmter Lernstrategien durch Ausprobieren dieser heranführen. Doch es wird nicht explizit auf die Nutzung von Lernstrategien oder darauf, wie der Einsatz von Lernstrategien den Lernprozess beeinflussen kann, eingegangen. Lernstrategien, Transfer, Sprachvergleich und Mehrsprachigkeit bleiben implizit. Ebenso fehlt das explizite Besprechen der Erfahrungen, die die SchülerInnen beim Einsatz dieser

oder anderer Strategien sammeln konnten, obwohl dies in der Mehrsprachigkeitsdidaktik klar gefordert wird. Auf der anderen Seite wird der Lernprozess am Ende der *Alles klar*-Abschnitte mithilfe von verschiedenen Fragen thematisiert, wobei die Platzierung dieser ungünstig ist. Es ist deshalb sinnvoll, sowohl den Einsatz von Lernstrategien und die dabei gesammelten Erfahrungen als auch den Lernprozess unabhängig vom Lehrwerk im Unterricht zu thematisieren.

Es ist wichtig zu betonen, dass das Fehlen von Übungen, die den Lernprozess sowie das Erkennen und Nutzen von Transfermöglichkeiten, Sprachvergleich und Mehrsprachigkeit explizit thematisieren, nicht automatisch dazu führt, dass das Lehrwerk unbrauchbar für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist. Die Lehrkraft kann dem Fehlen entgegenwirken, indem an geeigneter Stelle entsprechende Zusatzfragen gestellt werden. Man könnte z.B. im Anschluss an die Übungen, in denen Lernstrategien ausprobiert werden, die SchülerInnen zu ihren Erfahrungen befragen. Auch das Führen eines Lerntagebuchs wäre eine Möglichkeit, die Lernenden dazu anzuregen, über den eigenen Lernprozess nachzudenken. Zudem können Zusatzübungen oder -materialien, in deren Zentrum Transfer und Sprachvergleich stehen, die Sprachbewusstheit der Lernenden fördern und ihnen dabei helfen, das Erkennen von Transfermöglichkeiten zu üben. Diese Übungen müssen nicht immer umfangreich sein. Eine Möglichkeit wäre, die Vokabellisten nur auf Deutsch anzubieten und die SchülerInnen aufzufordern, die Vokabeln herauszusuchen, die sie mit ihren Sprachkenntnissen erschließen können.

Der Nutzen von Zusatzmaterial wird auch im Hinblick auf die Aktivierung von Vorwissen im Sinne der Verstehensorientierung nötig. Wie die Analyse des Lehrwerks gezeigt hat, fehlt dies in *Magazin.de 1*. Anstatt das Vorwissen zu aktivieren, werden den SchülerInnen direkt neue Inhalte angeboten. Dadurch ist das Anknüpfen von neuem an bereits vorhandenes Wissen nicht ohne weiteres möglich, obwohl dies als lernfördernd angesehen wird. Um diesen Mangel zu korrigieren, könnte zu Beginn der Kapitel zusätzliches Material verwendet werden, das die Themen des folgenden Kapitels und das Vorwissen dazu aufgreift.

Auch im Bereich der Grammatik widerspricht das Vorgehen im Lehrwerk *Magazin.de 1* zum größten Teil den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Es wird meist deduktiv vorgegangen, d.h. auch hier fehlt die Aktivierung des Vorwissens, stattdessen werden neue Grammatikregeln präsentiert und anschließend eingeübt. Die meisten der wenigen

Beispiele für induktives Vorgehen findet man im Kontext der *Vokabelmeister-Vokabellisten*. Das Entdecken sprachlicher Strukturen wird demnach in den Bereich der Wortschatzarbeit verlegt.

Zugegebenermaßen eignet sich das induktive Vorgehen nicht zur Erklärung aller Grammatikphänomene, dennoch könnte Material an einigen Stellen die entsprechenden Abschnitte in den *Ratgebern* ersetzen. Auf diese Weise könnten zudem Sprachvergleich und Transfer in den Unterricht integriert werden, wodurch zusätzlich das Nutzen von Transfermöglichkeiten geübt werden kann. Zusätzlich könnten auf diese Weise auch Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen thematisiert werden, wodurch Interferenzfehlern vorgebeugt werden kann.

Die Analyse der Übungen hat gezeigt, dass Möglichkeiten zur Individualisierung geboten werden, da die SchülerInnen ihre Interessen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen können. Besonders die freien Übungen, in deren Rahmen Präsentationen vorbereitet werden, sind an dieser Stelle positiv hervorzuheben. Zusätzlich dazu kann im Rahmen von Partner- und Gruppenübungen die Interaktion und Kommunikation auf Deutsch geübt werden, was ebenfalls positiv zu bewerten ist. Ebenso gibt es Übungen wie Übersetzungsübungen und sogar einige Satzanalysen, die die Sprachbewusstheit fördern können, obwohl die Anzahl der ineffektiven Lücken-, Substitutions- und Zuordnungsübungen vergleichsweise hoch ist und vor allem im Bereich der Grammatik überwiegt – dies ist u.a. durch das deduktive Vorgehen bedingt, weil die neuen Grammatikregeln zunächst mithilfe einfacherer Übungen automatisiert werden müssen, bevor anspruchsvollere Übungstypen bearbeitet werden können. Durch das Ersetzen deduktiver Grammatikeinheiten durch Zusatzmaterial, das ein induktives Vorgehen ermöglicht, könnte auch die Anzahl der Lücken-, Substitutions- und Zuordnungsübungen verringert werden.

Das Lehrwerk *Magazin.de 1* bietet durchaus positive Ansätze, die mithilfe von zusätzlichen Fragen und Übungen oder alternativen Materialien ausgebaut werden können. Andererseits weist es auch einige Mängel auf, die die Eignung von *Magazin.de 1* für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht tatsächlich einschränken. Besonders das Urteil im Hinblick auf die Textorientierung fällt aus, weil sich die didaktisierten Lehrwerktexte kaum dazu eignen, das Leseverstehen zu fördern. Die Texte haben das Ziel, auf die jeweils neue Grammatik und den Wortschatz im folgenden Kapitel

vorzubereiten. Die anschließenden Übungen können weder das Leseverstehen der SchülerInnen fördern, noch dienen sie dazu, den Leseprozess oder Merkmale von Textsorten zu thematisieren. Ebenso wenig findet man Hinweise auf Lesestrategien. Stattdessen wird das Verständnis mithilfe von Fragen überprüft, die weder im Kontext des natürlichen Leseprozesses stehen, noch eine Aussage darüber ermöglichen, wie viel die SchülerInnen wirklich verstanden haben.

Zwar ist ein Weglassen der Lehrwerktexte vermutlich nicht sinnvoll, weil diese das Lehrwerk thematisch zusammenhalten: es geht in den Texten immer um dieselben Jugendlichen, die einen Einblick in ihren Alltag gewähren. Andererseits können diese Lehrwerktexte das Leseverstehen nicht ausreichend fördern, deshalb wäre der Einsatz weiterer Texte, die den Ansprüchen der Mehrsprachigkeitsdidaktik gerecht werden, sinnvoll. Auf diese Weise kann der unzureichenden Eignung der eigentlichen Lehrwerktexte entgegengewirkt werden. Außerdem sollte der Lehrende die SchülerInnen darauf hinweisen, dass die Texte didaktisiert sind und welchem Zweck der jeweilige Lehrwerktext dient.

5.6 Bewertung der Eignung von *Magazin.de 1* für den mehrsprachigen Unterricht

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass das Lehrwerk *Magazin.de 1* bereits einige Ansätze bietet, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik genutzt werden können. Dennoch reicht das Lehrwerk nicht als Basis für den Sprachunterricht aus, wenn dieser im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestaltet werden soll, weil u.a. die Prinzipien der Text- und Verstehensorientierung bei der Gestaltung des Lehrwerks *Magazin.de 1* nicht berücksichtigt wurden. Durch die Verwendung von geeignetem Zusatzmaterial kann der Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestaltet werden, ohne komplett auf ein anderes Lehrwerk zurückzugreifen.

Der gravierendste Mangel zeigt sich bei der Auswahl der Lehrwerktexte und in den folgenden Übungen, mit deren Hilfe das Leseverstehen geprüft werden soll. Hier sollte definitiv zusätzlich auf Original- oder lernstufenbezogene Texte, die das Leseverstehen fördern, zurückgegriffen werden. Auch im Bereich der Grammatik sollten Themen, die deduktiv erarbeitet werden, durch entsprechende Materialien ersetzt werden, damit die

Sprachbewusstheit optimal gefördert und das induktive Erarbeiten von Grammatik geübt werden kann.

Die Analyse des Lehrwerks *Magazin.de 1* hat gezeigt, dass sich dieses Lehrwerk bedingt für den Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik eignet. Mängel können jedoch korrigiert werden, indem an geeigneten Stellen auf zusätzliche und geeignetere Materialien ausgewichen wird. Wie diese Materialien aussehen könnten, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden.

6 Vorschläge für Zusatzmaterial für *Magazin.de 1*

Wie die Analyse von *Magazin.de 1* gezeigt hat, eignet sich dieses Lehrwerk nur eingeschränkt als Unterrichtsmaterial für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Deutschunterricht, da die Beurteilung besonders hinsichtlich der Text- und Verstehensorientierung nicht zufriedenstellend ausfiel. Andererseits gibt es in dem Lehrwerk auch Ansätze, wie einzelne Beispiele für Transfer oder Übungen, die den SchülerInnen Lernstrategien näherbringen können, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik genutzt werden können.

Wie bereits in der Gesamteinschätzung angemerkt wurde, könnte die Verwendung von Zusatzmaterialien ein Weg sein, um die beschriebenen Mängel, die das Lehrwerk aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufweist, auszugleichen. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle einige Beispiele für zusätzliche Arbeitsblätter vorgestellt werden, die im Rahmen eines Seminars ausgearbeitet wurden. Die vorgestellten Arbeitsblätter sollen zudem als Teil einer Sammlung von Lehrmaterialien⁶, die als Anregung für die Gestaltung eines mehrsprachigen Deutschunterrichts an finnischen Schulen dienen soll, veröffentlicht werden. Die hier vorgestellten Materialien wurden auf das Lehrwerk *Magazin.de 1* abgestimmt und in Zusammenarbeit mit Anta Kursiša und Ulrike Richter-Vapaatalo entwickelt. Bei der Auswahl der Themen spielte einerseits das Vorhandensein von Materialien zu ähnlichen Themen eine Rolle – z.B. zum Wortschatz rund um die Familie gab es bereits Material von Kursiša und Richter-Vapaatalo (Anhang 3). Und auch Themen, die im Lehrwerk *Magazin.de 1* bereits so aufbereitet wurden, dass zumindest

⁶ Die Arbeitsblätter wurden in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Helsinki erarbeitet und Ende des Jahres 2017 an finnische Schulen verteilt (vgl. Kursiša/Richter-Vapaatalo 2017, 5).

Ansätze von Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erkennen sind, wurden ausgeklammert. Andererseits sollte sich das gewählte Thema dafür eignen, den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik entsprechend aufarbeitet zu werden. Deshalb fiel die Wahl schließlich auf Possessivpronomen, Modalverben, Brief/Chat sowie Länderinformationen. In den folgenden Unterkapiteln werden die Arbeitsblätter, die in Anhang 4 zu finden sind, nun vorgestellt.

6.1 Zusatzmaterial *Modalverben*

Die Modalverben sind eine Gruppe von Verben, die nicht nur im Deutschen, Englischen und Schwedischen, sondern auch im Finnischen verwendet werden. Vergleicht man Modalsätze in verschiedenen Sprachen, fallen neben Gemeinsamkeiten auch strukturelle Besonderheiten dieser Satzart auf. Das Lehrwerk *Magazin.de 1* beschränkt sich auf eine Erklärung, bei der - von Deutsch abgesehen - alle anderen Sprachen ausgeklammert werden (Abbildung 37). Nach zwei Beispielsätzen, in denen das Modalverb und der Infinitiv hervorgehoben wurden, und einem Hinweis zur Bildung der Verbformen, wird die Konjugation der Modalverben *können* und *müssen* gezeigt. Die SchülerInnen werden gefragt, was ihnen bezüglich der Verbformen auffällt, anschließend wird die Struktur des Modalsatzes auf ähnliche Art und Weise erarbeitet (Abbildung 37).

Im Gegensatz dazu wird im ausgearbeiteten Zusatzmaterial versucht, Englisch und Schwedisch aufzugreifen und die SchülerInnen zum induktiven Arbeiten anzuregen. Am Anfang des Arbeitsblatts *Modalverben* gibt es ebenfalls Beispielsätze, wobei die SchülerInnen in das vervollständigen weiterer Beispielsätze einbezogen werden. Hier tragen die SchülerInnen die Namen von MitschülerInnen ein, die die entsprechenden Dinge können oder tun müssen (Abbildung 51). Auf diese Weise wird, dem Prinzip Inhaltsorientierung entsprechend, den SchülerInnen die Möglichkeit geboten, ihre eigene Lebenswirklichkeit in den Unterricht einzubringen. Andererseits setzen sich die SchülerInnen auf diese Weise das erste Mal auf semantischer Ebene mit Modalsätzen auseinander.

Anschließend werden die Beispielsätze vom Anfang des Arbeitsblattes ins Englische, Schwedische und Finnische übersetzt. Auf diese Weise soll die Bedeutung der Modalverben *können* und *müssen* erschlossen werden, wobei dabei der Sprachvergleich hilft.

Ein Hinweis erinnert die SchülerInnen daran, dass Modalverben bereits aus anderen Sprachen bekannt sind (Abbildung 52).

Anna kann tanzen.
Sie geht in eine Tanzschule.

Laura muss im Bett bleiben.
Sie hat Fieber.

1. Wer aus deiner Klasse kann das? Wer aus der Klasse muss das? Trage die Namen in die Sätze ein. *Entäpä luokkakaverisi? Kuka osaa mitäkin? Kenen täytyy tehdä seuraavia asioita? Lisää nimet lauseisiin.*

_____ kann Musical-Songs singen.
_____ kann super Pizza backen.
_____ kann Russisch verstehen.
_____ kann bald Auto fahren.
_____ kann Gitarre spielen.
_____ kann noch nicht Eishockey spielen.
_____ muss mit dem Bus in die Schule fahren.
_____ muss heute zum Sport.
_____ muss jedes Wochenende Fußball spielen.

2. *Müssen und können sind Modalverben. Guck dir die Beispielsätze an und besprich mit deiner Nachbarin/ deinem Nachbarn: Welche Bedeutung haben Modalverben? Müssen ja können ovat modaaliverbejä. Katso esimerkkilauseita ja keskustele vieruskaverisi kanssa: Mitä modaaliverbit tarkoittavat?*

Anna kann tanzen.	Laura muss im Bett bleiben.
Anna can dance.	Laura must stay in bed.
Anna kan dansa.	Laura måste stanna i sängen.

Abbildung 51: *Modalverben*, Übung 1 und 2 (Amberg, Modalverben)

Vertaile
kieliä.
Ehkä osaat
säännön jo
toisessa
kielessä.

Abbildung 52: *Modalverben*, Hinweis (Amberg, Modalverben)

Nachdem die Bedeutung der Modalverben geklärt wurde, werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art, Modalität auszudrücken, untersucht (Abbildung 53). Es wird daran erinnert, dass nicht nur die ‚Muttersprache‘ L1 sondern auch sämtliche weitere Fremdsprachenkenntnisse in den Vergleich einbezogen werden können. An dieser Stelle geht es vor allem darum, dass die SchülerInnen erkennen, dass Modalverben in verschiedenen Sprachen verwendet werden.

Dieser Erkenntnis folgt ein Interview, durch das Klassenkameraden über verschiedene Themen befragt werden (Abbildung 53). Dabei werden die Modalverben verwendet, obwohl eigentlich die Interessen und die Lebenswelt der Lernenden im Fokus der Übung stehen. Erst im Anschluss an diese Übung wird damit begonnen, die Verbformen sowie die Struktur der Modalsätze zu untersuchen.

4. **Besprecht:** Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art, Modalität auszudrücken, erkennst du zwischen dem Deutschen, Englischen, Schwedischen und Finnischen?
Keskustelkaa: Mitä samankaltaisuuksia ja eroja huomaat modaalisuuden ilmaisemistavassa saksassa, englannissa, ruotsissa ja suomessa?
5. **Notiere deine Antworten.** Führe dann Interviews mit drei Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Vastaa kysymyksiin. Haastattele sitten kolmea luokkakaveria.

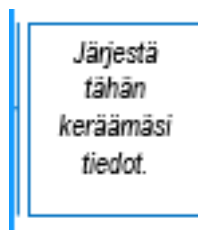
Abbildung 53: *Modalverben*, Übung 4 und 5 (Amberg, Modalverben)

Zunächst werden Informationen über die Form dieser neuen Verbgruppe gesammelt, indem die Modalverben und Personalpronomen im vorangegangenen Interview unterstrichen werden (Abbildung 54). Auf diese Weise wird eine Art Materialsammlung erstellt, die als Basis für den nächsten Schritt dient, in dem die Verbformen aufgeschrieben und dabei auf die unregelmäßigen Formen geachtet werden soll (Abbildung 54). Der Hinweis am Rand erklärt den SchülerInnen, dass sie die eben gesammelten Informationen an dieser Stelle nun systematisieren (Abbildung 55).

6. **Unterstreiche in den Fragen und Antworten die Modalverben und Personalpronomen.** Alleviivaa kysymyksistä ja vastauksista modaaliverbit ja persoonapronominit.
7. **Notiere Modalverben in der Tabelle. Welche Verbformen sind unregelmäßig? Markiere.** Kirjoita modaaliverbit taulukkoon. Mitkä verbimuodot ovat epäsäännöllisiä? Merkitse.

<u>können</u>	<u>müssen</u>	<u>können</u>	<u>müssen</u>
ich _____	_____	wir _____	_____
du _____	_____	ihr _____	_____
er/sie/es _____	_____	sie _____	_____

Abbildung 54: *Modalverben*, Übung 6 und 7 (Amberg, Modalverben)

Abbildung 55: *Modalverben*, Hinweis (Amberg, Modalverben)

Der nächste Schritt ist das Markieren der Verben in Übung 6, denn nun soll die Struktur der Modalsätze erarbeitet werden (Abbildung 56). Die SchülerInnen können beobachten, dass es in Modalsätzen jeweils zwei Verben gibt: neben dem konjugierten Modalverb enthalten sie ein zusätzliches Hauptverb im Infinitiv. Diese Struktur weisen nicht nur Modalsätze im Deutschen, sondern auch in anderen Sprachen - z.B. in Englisch, Schwedisch oder Finnisch - auf.

8. Markiere in den Fragen und Antworten in Übung 6 die Verben. *Yiviivaa tehtävän 6 kysymyksiä ja vastauksista kaikki verbit.*

Abbildung 56: *Modalverben*, Übung 8 (Amberg, Modalverben)

Ihre Beobachtungen halten die SchülerInnen fest, indem sie eine Regel formulieren (Abbildung 57). Diese sollen die SchülerInnen in ihren eigenen Worten aufschreiben, denn das erleichtert das Merken der selbst formulierten Regel. Darauf weist auch ein Kasten (Abbildung 58) am Rand hin, denn die SchülerInnen sollen auch verstehen, warum sie bestimmte Arbeitsschritte tun sollen.

Die letzte Übung dient schließlich dazu, die Verwendung der Modalverben auf spielerische Weise zu üben: die SchülerInnen spielen zu zweit und beschreiben jeweils eine/n MitschülerIn. Die/der MitspielerIn soll die beschriebene Person erraten (Abbildung 57). Beispielsätze und Redemittel am Rand helfen dabei, Sätze zu formulieren und miteinander Deutsch zu reden. Auch an dieser Stelle wird über die Grenzen der Übung hinausgedacht und die Lebenswelt der SchülerInnen einbezogen.

9. Betrachte nun alle Fragen und Sätze. Ergänze dir Regel: An welcher Position im Satz stehen die Verben? Welche Form hat das Verb? *Tarkastele kaikkia kysymyksiä ja lauseita. Täydennä sääntö: Millä paikalla verbit ovat? Missä muodossa verbi on?*

In W-Fragen und Sätzen steht das Modalverb in _____ Position und hat eine Personalendung.

Das Verb steht immer im _____ am _____ des Satzes.

10. Spielt zu zweit: Beschreibe einen Mitschüler/ eine Mitschülerin. Was kann sie oder er? Was muss sie oder er tun? Dein Mitspieler errät, wer beschrieben wird. *Pelatkaa pareittain: Kuvaile jotakuta luokkakaveriasi. Mitä hän osaa? Mitä hänen täytyy tehdä? Toinen pelaaja arvaa, ketä kuvaillaan.*

Er kann gut backen.

Ist das vielleicht Lauri?

Leider nein. Er kann auch Fußball spielen.

*Ist das vielleicht...?
Meinst Du ...?
Ich denke, das ist ...
Kann das ... sein?
Das muss doch ... sein!*

Abbildung 57: *Modalverben*, Übung 9 und 10 (Amberg, Modalverben)

*Kun
muodostat
omia
sääntöjä
havain-
nointisi
perusteella,
muistat ne
paremmin.*

Abbildung 58: *Modalverben*, Hinweis (Amberg, Modalverben)

Verglichen mit dem Abschnitt im Buch werden die SchülerInnen bei der Bearbeitung des Zusatzmaterials viel stärker aktiviert, die Bedeutung der Modalverben sowie die Struktur der Modalsätze selbst zu entdecken und Hypothesen zu formulieren, d.h. das Vorgehen ist induktiv. Außerdem werden, dem Prinzip Inhaltsorientierung folgend, in den Übungen wiederholt die Interessen und die Umgebung der SchülerInnen einbezogen. Im Hinblick auf Modalverben gilt es, durch das Vergleichen von Sprachen Gemeinsamkeiten zu

entdecken. Dies hilft dabei, das neue Wissen über Modalverben im Deutschen mit dem Vorwissen aus anderen Sprachen zu verknüpfen, wodurch ein nachhaltiges und effizientes Lernen ermöglicht wird.

6.2 Zusatzmaterial Possessivpronomen

Wie bereits in Kapitel 5.3.4 gezeigt wurde, werden Possessivpronomen in *Magazin.de 1* in *Ratgeber 4* (Abbildung 35) nur oberflächlich erklärt. Die gegebenen Beispielsätze sowie die Tabelle, in die die fehlenden Possessivpronomen eingetragen werden, können ihre Verwendung kaum ausreichend verdeutlichen. Es gibt weder einen Hinweis zur Verwendung der Possessivpronomen noch einen Sprachvergleich, der die Possessivpronomen den SchülerInnen näherbringt. An diese Erklärung der Grammatik schließen sich Übungen an, anhand derer die Wahl des richtigen Possessivpronomens in Kombination mit verschiedenen Substantiven geübt werden soll.

Possessivität wird im Finnischen nicht allein durch Pronomen, sondern vor allem mithilfe von Possessivsuffixen, die an das entsprechende Substantiv angehängt werden, ausgedrückt. Andererseits ist die Verwendung von Possessivpronomen bereits aus dem Englisch- und Schwedischunterricht bekannt, weshalb es sinnvoll ist, das Vorwissen aus diesen beiden Sprachen zu nutzen und zusätzlich dazu die Art, wie im Finnischen Possessivität ausgedrückt wird, anzusprechen. Ziel ist, dass die SchülerInnen die Parallelen zwischen dem Deutschen, Englischen und Schwedischen erkennen und diese Erkenntnis nutzen, um ihr Wissen auf das Deutsche zu übertragen. Das ausgearbeitete Material verbindet die Possessivpronomen aus Gründen der Übungsgestaltung mit dem Wortschatz Kleidungsstücke, der sich ebenfalls für Transfer anbietet. Dieser Wortschatz wird im Lehrwerk *Magazin.de 1* nicht eingeführt, dennoch gehören die Vokabeln laut Goethe-Institut (Internetquelle 2) zum A1-Wortschatz.

Das Vorwissen wird aktiviert, indem die neuen Vokabeln erschlossen werden: Die SchülerInnen beschriften die Pfeile, die auf verschiedene Kleidungsstücke zeigen, mit den entsprechenden Wörtern (Abbildung 59).

Mein roter Pullover

das Kleid

schwarz

1. Schreibe die Kleidungsstücke aus dem Kasten zum passenden Pfeil. Täydennä laatikon vaatesanat yllä oleviin kuviin.

das T-Shirt – das Kleid – die Hose – die Mütze – die Schuhe (mon.) – die Jacke –
die Bluse – das Halstuch – der Schal – der Pullover – die Jeans – die Sneakers (mon.)

Abbildung 59: *Possessivpronomen*, Übung 1 (Amberg, Possessivpronomen)

Vaatteiden
englannin-
ja ruotsin-
kieliset
nimet
auttavat
sinua
saksan-
kielisten
sanojen
ymmärtä-
misessä.

Abbildung 60: *Possessivpronomen*, Hinweis (Amberg, Possessivpronomen)

Am Rand gibt es einen Hinweis, der darauf hinweist, dass Englisch und Schwedisch beim Verstehen der Vokabeln helfen können (Abbildung 60). Außerdem hilft eine Liste der entsprechenden Wörter auf Schwedisch bzw. Englisch dabei, die Bedeutung der deutschen Vokabeln zu erschließen. Diese Liste sollte im Idealfall erst zur Überprüfung der eigenen Lösungen verwendet werden. Im zweiten Schritt soll zusätzlich zum Namen

des Kleidungsstücks auch dessen Farbe genannt werden, wobei die Farben auf die gleiche Weise erschlossen werden, wie zuvor die Namen der Kleidungsstücke. Weil das Besprechen der eigenen Lernprozesse und ihr Bewusstmachen zum Lernen dazu gehört, diskutieren die SchülerInnen im Anschluss an das Zuordnen der Vokabeln, welche Strategien beim Erschließen der Wortbedeutungen geholfen haben.

Im nächsten Schritt werden bereits Possessivpronomen in die Aufgabe einbezogen: die SchülerInnen beschreiben zunächst ihr eigenes Aussehen, wobei ihnen dabei ein Kasten mit passenden Satzanfängen hilft. Im Anschluss daran spielen die SchülerInnen zu zweit ‚Ich sehe was, was du nicht siehst‘: Person A nennt eine Farbe, während Person B rät, welches Kleidungsstück gemeint ist. Auch hier dient ein Kasten, in dem Kleidungsstücke sowie Possessivpronomen stehen, als Hilfestellung (Abbildung 61).

4. Überall Farben! Beschreibe Dein Aussehen. Kaikkialla värejäl! Kuvaile ulkonäköäsi.

Meine Bluse ist _____ und
meine Schuhe sind _____.
Mein _____ ist _____ und
meine ...

Mein Pullover / T-Shirt / Top ist ...
Meine Bluse / Jacke / Hose ist ...
Meine Jeans / Schuhe / Sneakers sind ...

5. Spielt zu zweit: Was ist das? Mein oder dein Pullover? Meine oder deine Schuhe? Wer rät schneller richtig? Pelaatkaa pareittain: Mistä puhutaan? Puserostani vai puserostasi? Kengistäni vai kengistäsi? Kumpi arvaa nopeammin?

Rot!
Richtig!
Meine Schuhe?
Ähm, Dein T-Shirt?
Mein T-Shirt!
Gelb!
Nein!

mein/dein Pullover / T-Shirt / Top
meine/deine Bluse / Jacke / Hose
meine/deine Jeans / Schuhe / Sneakers / Haare / Augen

Abbildung 61: Possessivpronomen, Übung 4 und 5 (Amberg, Possessivpronomen)

Die SchülerInnen probieren die Verwendung von Possessivpronomen durch das Bilden von Sätzen im Kontext eines Spiels aus, ehe sie über die Regeln nachdenken. Der induktiven Vorgehensweise entsprechend formulieren die SchülerInnen im nächsten Schritt auf Basis ihrer Beobachtungen eine Regel dazu, wann *mein/dein* bzw. *meine/deine* verwendet wird (Abbildung 62). Die SchülerInnen wissen bereits, dass es im Deutschen verschiedene Genera gibt, die u.a. zu unterschiedlichen Artikeln führen.

Daraus können sie ableiten, dass auch die Endung der Possessivpronomen vom Genus des folgenden Substantivs abhängt.

6. Vergleiche Übungen 1, 4 und 5. Wann benutzt man „mein“/„dein“, wann benutzt man „meine“/„deine“? Notiere. Vertaa tehtäviä 1, 4 ja 5: Milloin käytetään ”mein”/”dein”, milloin käytetään ”meine”/”deine”? Kirjoita.

mein/dein: _____

meine/deine: _____

Abbildung 62: *Possessivpronomen*, Übung 6 (Amberg, Possessivpronomen)

Nachdem die Possessivpronomen der 1. und 2. Person Singular kennengelernt wurden, werden die Pronomen der 3. Person Singular, bei denen zusätzlich zum Genus des Substantivs auch das Geschlecht der ‚besitzenden‘ Person eine Rolle spielt, auf die gleiche Art und Weise entdeckt. Im Anschluss an diese Übung werden die Possessivpronomen mehrerer Sprachen miteinander verglichen: nicht nur im Deutschen, sondern auch im Englischen und Schwedischen, werden maskulin *sein* und feminin *ihr* unterschieden, während es diese Differenzierung im Finnischen nicht gibt (Abbildung 63). Nachdem zunächst die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch, Englisch und Schwedisch genutzt wurden, werden nun auch die Unterschiede betrachtet, die sich aus dem Vergleich der eben genannten Sprachen miteinander ergeben.

8. Vergleiche Possessivpronomen in mehreren Sprachen. Was fällt dir auf? Notiere eine Regel. Vertaa eri kielten possessiivpronomineja. Mitä huomaat? Kirjoita sääntö.

ihr – her – hennes – hänen

sein – his – hans – hänen

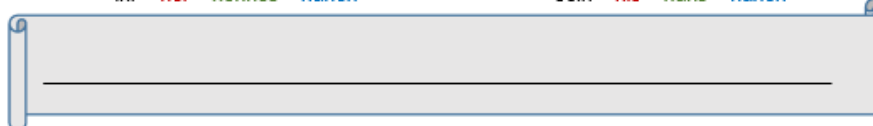


Abbildung 63: *Possessivpronomen*, Übung 8 (Amberg, Possessivpronomen)

Auch die restlichen Possessivpronomen werden im Rahmen eines weiteren Ratespiels entdeckt, danach wird die Aufmerksamkeit auf die Verwendung dieser gerichtet. Dafür werden zuerst Beispielsätze, die auf Deutsch, Englisch und Schwedisch gegeben sind, von den SchülerInnen ins Finnische übersetzt und dabei strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede beobachtet (Abbildung 64). Auf Basis dieser Beobachtungen soll im

nächsten Schritt eine Regel zur Verwendung der Possessivpronomen abgeleitet werden (Abbildung 65).

10. Schreibe diese Sätze auf Finnisch! Die unterstrichenen Wörter sind Possessivpronomen. Vergleiche: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen dem Deutschen, Englischen, Schwedischen und Finnischen? Kirjoita lauseet suomeksi. Alleviivatut sanat ovat possessiivipronomeja. Vertaa: Mitä samankaltaisuuksia ja eroja huomaat saksan, englannin, ruotsin ja suomen kielten välillä?
- | | |
|--|---|
| Meine Jeans sind blau.
<u>Hans</u> skor är bruna.
<u>Her</u> trousers are red. | Dein T-Shirt ist rot.
<u>Din</u> t-tröja är blå.
<u>Our</u> shirts are brown. |
|--|---|

Abbildung 64: Possessivpronomen, Übung 10 (Amberg, Possessivpronomen)

11. Possessivpronomen im Deutschen, Englischen, Schwedischen und Finnischen. Worauf musst Du achten? Notiere eine Regel. Possessiivipronomit saksaksi, englanniksi, ruotsiksi ja suomeksi. Mitä sinun pitää huomioida? Kirjoita sääntö.

Abbildung 65: Possessivpronomen, Übung 11 (Amberg, Possessivpronomen)

Bei der Formulierung der Regel helfen die Beobachtungen und Erfahrungen, die die Lernenden in den Übungen 1 bis 10 sammeln konnten. Im Rahmen dieser Übungen hatten die SchülerInnen bereits die Möglichkeit, die Bedeutung und Verwendung der Possessivpronomen zu entdecken, sowie mögliche Schwierigkeiten zu beobachten. Die Regel, die sie nun formulieren, hilft den SchülerInnen dabei, diese Beobachtungen und das gesammelte Wissen festzuhalten. Weil die Beobachtungen, aber vielleicht auch die Vorstellungen dahingehend, wie eine gut merkbare Regel auszusehen hat, vermutlich variieren, können die Merksätze der SchülerInnen ebenfalls völlig unterschiedlich ausfallen.

Erst im letzten Schritt wird die Form der Possessivpronomen in einer Tabelle festgehalten, die die SchülerInnen mithilfe der vorherigen Übungen vervollständigen. Demnach ist die Vorgehensweise auch hier induktiv, d.h. die SchülerInnen werden dazu angeleitet, selbst die Possessivpronomen zu entdecken und zu erforschen. Mithilfe von

Kästen, in denen Vokabeln, Wortverbindungen und Satzanfänge gegeben sind, können die SchülerInnen nach und nach das Thema erforschen und dabei bereits selbst sprachliche Äußerungen produzieren. Durch die beiden Transferaufgaben am Anfang des Materials wird das Vorwissen aktiviert, wobei speziell auf das Wissen, das bereits im Englisch- und Schwedischunterricht erworben wurde, zurückgegriffen wird. Dieses Wissen kann auch beim Entdecken der Possessivpronomen helfen. Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen wird aber nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch auf Unterschiede gelenkt, weil so Interferenzfehler vermieden werden sollen.

6.3 E-Mail und Chat

Die Textsorten persönlicher Briefe und persönliche E-Mail sind ähnlich aufgebaut, d.h. sie weisen ähnliche Merkmale auf. Zusätzlich dazu zeigt der Vergleich von E-Mails oder Briefen, die auf verschiedenen Sprachen verfasst wurden, ebenfalls Gemeinsamkeiten, aber auch einige sprachspezifische Unterschiede.

Der vierte Text im Lehrwerk *Magazin.de 1* ist eine persönliche E-Mail, doch es werden weder die Merkmale dieser Textsorte noch die formalen Unterschiede von E-Mails (oder Briefen) im Deutschen und Finnischen thematisiert – hier sei z.B. die Groß- bzw. Kleinschreibung am Beginn der ersten Zeile nach der Anrede zu erwähnen. Aufgrund der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die durch den Vergleich von Paralleltexten untersucht werden können, eignet sich diese Textsorte gut als Thema für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht.

Am Anfang des Arbeitsblatts werden E-Mails auf Englisch, Schwedisch, Deutsch und Finnisch miteinander verglichen, die in etwa den gleichen Inhalt haben. Die Arbeit mit Paralleltexten ist eine wichtige Lesestrategie, denn ihr Vergleich hilft beim Verstehen des Inhaltes. Das Verstehen der Texte wird gesichert, indem die SchülerInnen nach dem Lesen zu zweit über den Inhalt sprechen und eventuell Vokabeln klären, deren Bedeutung nicht ganz klar ist (Abbildung 66). Im Anschluss daran vergleichen die SchülerInnen die E-Mails, mit dem Ziel Ähnlichkeiten und sprachspezifische Unterschiede zu finden, die markiert werden. Im Anschluss an das Sammeln dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden die Informationen systematisiert, indem sie nach Sprachen sortiert und in eine Tabelle eingetragen werden (Abbildung 66).

Liebe Lisa,

wie geht es dir? Es tut mir leid, dass ich so lange nicht geantwortet habe, aber ich hatte so viele Prüfungen und deshalb nicht genügend Zeit, um zu schreiben.

Aber bald sind Ferien! Ich werde ein paar Tage in Berlin verbringen. Hast du vielleicht Zeit, mit mir Kaffee trinken zu gehen oder so? Melde dich, wenn du Zeit hast.

Viele Grüße
Laura

Moi!

Mitä kuuluu? Anteeksi, että en ole ehtinyt kirjoittaa sinulle. Minulla on ollut paljon tenttejä, enkä sen vuoksi ole ehtinyt vastata.

Mutta pian on loma! Lomaviikolla tulen Helsinkiin pariksi päiväksi. Olisiko sinulla aikaa käydä kanssani vaikkapa kahvilla? Kirjoita, jos ehdit tavata!

Nähdään!
Anne

1. Lies die vier E-Mails. Sprich mit deinem Nachbarn/ deiner Nachbarin über den Inhalt und kläre Vokabeln, bei denen du unsicher bist. Lue kaikki neljä viestiä. Keskustele vieruskaverisi kanssa sähköpostien sisällöstä ja selvitä niiden sanojen merkitys, joista olet epävarma.
2. Untersuche nun die E-Mails. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den vier Sprachen siehst du in den Konventionen beim E-Mail schreiben? Markiere farbig. Tutki sähköposteja. Mitä samankaltaisuuksia ja eroja huomaat sähköpostin kirjoittamisessa eri kielten välillä? Merkitse väreän.
3. Rede mit deinem Nachbarn/ deiner Nachbarin über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die ihr gefunden habt. Trage anschließend eure Beobachtungen in die Tabelle ein. Keskustele vieruskaverisi kanssa löytämistänne samankaltaisuuksista ja eroista. Lisää havaintonne taulukkoon.

Englisch	Schwedisch	Deutsch	Finnisch

Abbildung 66: Mail/Chat, Übung 1, 2 und 3 (Amberg, E-Mail und Chat)

Nachdem die textspezifischen Merkmale untersucht und die jeweiligen Konventionen nach Sprachen geordnet festgehalten wurden, rücken nun die Grußformeln, die im Kontext unterschiedlich formeller E-Mails eingeführt werden, in den Fokus. Die SchülerInnen die E-Mails miteinander vergleichen und Vermutungen anstellen, wer an wen schreibt bzw. in welcher Beziehung Empfänger und Sender zueinander stehen (Abbildung 67). Die SchülerInnen lernen also nicht nur die Textsorte persönliche/r E-Mail/Brief kennen, sondern sie üben auch das Vergleichen von Texten und das Bilden von Hypothesen über bestimmte Elemente bzw. Merkmale eines Texts.

Auf die Überlegungen, wer an wen schreibt aufbauend, wird nun die Formalität gegebener Grußformeln verglichen und diese anschließend geordnet (Abbildung 68). Dabei dienen die E-Mails aus der vorherigen Übung als eine Art Materialsammlung, denn aus dem Kontext kann die Formalität der Grußformeln abgeleitet werden. D.h. nicht nur die textsortenspezifischen Merkmale, sondern auch die Grußformeln und deren

Verwendung werden induktiv erarbeitet. Zudem wird das Vergleichen von Texten und das Arbeiten mit Paralleltexten geübt, wobei dieses Wissen und die Fähigkeit, Merkmale einer Textsorte zu erschließen, auch das Verfassen eigener Texte positiv beeinflussen kann.

4. Betrachte nun die folgenden E-Mails. Überlege, wer hier an wen schreibt. Wie ist die Beziehung zwischen Sender und Empfänger? Tutki seuraavia viestejä. Mieti, kuka kirjoittaa kenelle. Millaiset välit lähettäjällä ja vastaanottajalla ovat?

Sehr geehrte Frau Berg,

ich bin verantwortlich für die Planung des Oberstufencafés, das in zwei Wochen stattfinden soll. Ich bitte um einen Termin, um die geplante Veranstaltung auch mit der Schulleitung abzuklären. Vielen Dank im Voraus für Ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen
Anna Bruch

Hallo Luka,

hast du denn am Wochenende Zeit? Sag einfach Bescheid, wann wir uns treffen wollen.

Liebe Grüße
Jana

Liebe Mama,

Abbildung 67: Mail/Chat, Übung 4 (Amberg, E-Mail und Chat)

5. Ordne nun die untenstehenden Anrede- und Grußformeln von formell bis hin zu informell. Järjestä seuraavat puhuttelu- ja tervehdys sanat muodollisesta epämuodolliseen.

Hallo Luka, - Sehr geehrte Frau Berg, - Liebe Mama, - Lieber Herr Müller,
Liebe Grüße - Mit freundlichen Grüßen - Viele Grüße - Alles Liebe!

Abbildung 68: Mail/Chat, Übung 5 (Amberg, E-Mail und Chat)

Im Anschluss an die Betrachtung der E-Mails wird der Chat als moderne Form der Kommunikation, die nicht nur von Freunden sondern z.B. auch von Kundenbetreuern genutzt werden kann, betrachtet. Ähnlich wie in Übung 4 wird auf Basis des Vergleichs der Paralleltexte eine Vermutung angestellt und begründet, welcher der beiden Chats zwischen Freunden stattfindet (Abbildung 69). Hier können die Grußformeln aus den E-Mails mit denen im Chat verglichen werden können. Auf diese Weise üben die SchülerInnen das Vergleichen von Texten sowie das Anstellen von Überlegungen auf Basis dieser Vergleiche.

6. Heute chatten Menschen sehr viel. Guck dir die folgenden Unterhaltungen an. Welcher Chat findet unter Freunden statt, welcher zwischen einem Kunden und dem Kundenservice? Woran erkennst du das? Welche Hinweise gibt es? Welche Formeln findest du? Nykyisin chattaillaan paljon. Lue alla olevat keskustelut. Kummassa keskustelevat ystävät ja kummassa asiakas ja asiakaspalvelija? Mistä päätät tämän? Mitä fraaseja löydät?

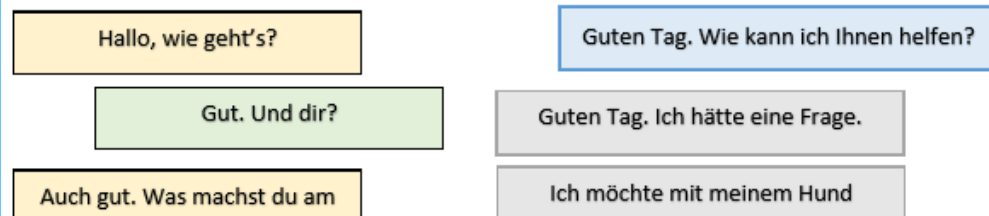


Abbildung 69: Mail/Chat, Übung 6

Zum Schluss sammeln die SchülerInnen alles, was sie zu adressatenbezogenem Schreiben, insbesondere über die Höflichkeitsformen, gelernt haben (Abbildung 70). Das Erstellen von Notizen zum Gelernten dient einerseits als persönliche Merkhilfe, andererseits als Reflektion über den Lernprozess. Zudem wird das neue Wissen geordnet, so dass es leichter gelernt werden kann. Zuletzt wird das Gelernte beim Verfassen einer eigenen E-Mail geübt (Abbildung 70).

7. Sammle hier nun, was man beim adressatenbezogenen Schreiben beachten muss. Denke dabei sowohl an die äußere Form als auch an die Höflichkeit. Listaa, mitä sinun pitää huomioida kirjoittaessasi eri vastaanottajille. Mieti tekstin muotokieltä ja kohteliaisuusastetta.
8. Verfasse nun selbst eine E-Mail an eine Freundin/ einen Freund. Überlege dir: Was möchtest du ihr/ ihm mitteilen? Aus welchem Anlass schreibst du? Kirjoita oma viesti ystävällesi. Mieti: Mitä haluat kertoa hänelle? Mistä syystä kirjoitat?

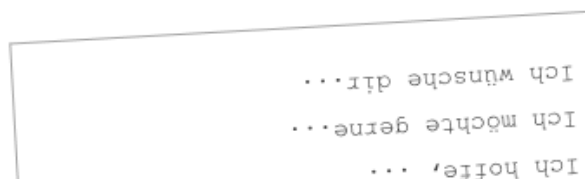


Abbildung 70: Mail/Chat, Übung 7 und 8 (Amberg, E-Mail und Chat)

Das Material ist ein Beispiel für sinnvolle Textarbeit und dafür, wie mit Paralleltexten gearbeitet werden kann. Zwar dienen diese Paralleltexte neben dem Lesen ebenfalls einem weiteren Ziel, der Erarbeitung textsortenspezifischer Merkmale, dennoch steht auch das Erschließen des Inhalts und der Einsatz von Lesestrategien im Vordergrund. Es

geht also nicht in erster Linie darum, auf eine neue Grammatik vorzubereiten, sondern um den Text. Außerdem üben die SchülerInnen auf diese Weise, Merkmale einer Textsorte zu erarbeiten und anschließend einen Text, der Merkmale und Struktur der entsprechenden Textsorte aufweist, zu schreiben.

6.4 Länderinformationen über Deutschland und Finnland vergleichen

Da besonders die Texte im Lehrwerk *Magazin.de 1* kritisiert wurden, wird ein weiteres Beispiel für den sinnvollen Umgang mit Texten und gleichzeitig für die Arbeit mit Paralleltexten vorgestellt.

Texte werden in der Regel aus einem bestimmten Bedürfnis heraus, z.B. weil man sich über ein Thema informieren möchte, gelesen. Dieser Zusammenhang zwischen Text und Lesen soll in der ersten Frage bewusst gemacht werden. Die SchülerInnen sollen überlegen, welche Informationen zu einem Überblick über ein Land gehören (Abbildung 71). Das Festhalten der erwarteten Informationen kann nicht nur bei der Bewusstmachung des Leseprozesses, sondern auch beim Verstehen des folgenden Textes helfen.

-
1. Sammelt in der Gruppe: Welche Informationen gehören zu einem Überblick über ein Land?
Keskustelkaa ryhmässä, mitä tietoja maista yleensä kerrotaan.

Abbildung 71: *Länderinformationen*, Übung 1 (Amberg, Länderinformationen)

Im nächsten Schritt wird der Text gelesen und die Informationen, die bereits verstanden werden, unterstrichen. Der Text enthält diverse Fakten über Deutschland, zu denen u.a. Lage, Einwohnerzahl und Fläche gehören (Abbildung 72). Die Notizen zu den erwarteten Informationen können dabei helfen, Zahlen und dazugehörige Wörter wie *Fläche* zu interpretieren - dazu gibt es einen Hinweis am Rand (Abbildung 73). Auf diese Weise wird nicht nur auf Verstehensstrategien hingewiesen, sondern gleichzeitig Hilfe beim Verstehen des konkreten Textes angeboten.

2. Lies nun den Text und unterstreiche die Informationen, die du verstehst. Tausche dich aus, was du im Text erfahren hast. *Lue teksti ja alleviivaa kaikki tiedot, jotka ymmärrät. Keskustele parin kanssa, mitä sait tekstistä selville.*

Deutschland

Deutschland liegt in Mitteleuropa und besteht aus 16 Bundes-ländern.
 Deutschland hat ca. 82 Millionen Einwohner und eine Fläche von ca. 360.000 km².
 Die Hauptstadt ist Berlin, weitere Großstädte sind Hamburg, München, Köln, Frankfurt, Stuttgart und Düsseldorf.
 Die Landessprache ist Deutsch.
 1949 wurde die Bundesrepublik Deutschland gegründet. zu der die




Abbildung 72: Länderinformationen, Übung 2 (Amberg, Länderinformationen)

*Lauseen ja
 tekstin
 merkityksen
 avulla
 ymmärrät
 tietoa, vaikka
 et tiedä
 kaikkia
 sanoja.*

Abbildung 73: Länderinformationen, Hinweis (Amberg, Länderinformationen)

Im Anschluss an das Lesen des Textes tauschen sich die SchülerInnen über den Inhalt des Textes aus (Abbildung 74), wodurch das Verständnis des Textes gesichert wird, ohne die bereits kritisierten Fragen zum Text zu stellen. Anschließend wird der Leseprozess in der Gruppe besprochen, wobei auch die Strategien, die beim Verstehen der Wörter bzw. Informationen geholfen haben, thematisiert werden. Dies kann dazu anregen, neue Strategien auszuprobieren, aber gleichzeitig dient die Übung auch dazu, den Leseprozess zu reflektieren und zu evaluieren sowie die Sprach(lern)bewusstheit zu fördern.

3. Was hast du im Text unterstrichen? Was hat dir beim Verständnis der Informationen geholfen? Berichte in der Gruppe. *Mitä alleviivasit tekstistä? Minkä avulla ymmärsit tietoja? Kerro ryhmässä.*

Abbildung 74: Länderinformationen, Übung 3 (Amberg, Länderinformationen)

Oft hört die Auseinandersetzung mit einem Thema oder bestimmten Informationen nicht beim Lesen eines Textes auf, weil anschließend ergänzende Informationen recherchiert

werden. Zuerst schreiben die SchülerInnen Stichworte zu weiteren Informationen über Deutschland, die sie interessieren, auf, anschließend recherchieren sie diese im Internet (Abbildung 75). Die Recherche orientiert sich an den Interessen der SchülerInnen sowie an ihren sprachlichen Fähigkeiten: Obwohl die Informationen zunächst auf Deutsch gesucht werden sollen, können eher schwächere SchülerInnen diese anschließend mithilfe von finnischsprachigen Seiten überprüfen und ergänzen.

4. Welche Informationen über Deutschland würden dich noch interessieren? Sprich mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin und notiere Stichwörter. *Mitä muuta tietoa Saksasta haluaisit tietää? Puhu vieruskaverisi kanssa ja kirjoita avainsanoja ylös.*
- _____
- _____
- _____
5. Suche die Informationen im Internet. Suche zunächst nach deutschsprachigen Informationen. *Etsi tiedot nettistä. Etsi tietoja ensin saksaksi.*

Abbildung 75: Länderinformationen, Übung 4 und 5 (Amberg, Länderinformationen)

Im nächsten Schritt wird ein Paralleltext zum Vergleich herangezogen, in dem Finnland auf Deutsch vorgestellt wird (Abbildung 76). Die genannten Informationen sollten den SchülerInnen bekannt sein, so dass das Verstehen der neuen Vokabeln im Kontext dieser Fakten erleichtert wird.

6. Lies den Text und vergleiche die Informationen über beide Länder. *Lue teksti ja vertaile tietoja molemmista maista.*


	<p>Finnland</p> <p>Finnland liegt in Nordeuropa. Finnland ist mit ca. 340 000 km² Fläche fast so groß wie Deutschland. Es leben aber nur ca. 5,5 Millionen Einwohner in Finnland.</p> <p>Die Hauptstadt Helsinki ist Finnlands größte Stadt, weitere Großstädte sind Espoo, Tampere, Vantaa, Oulu und Turku.</p>
---	--

Abbildung 76: Länderinformationen, Übung 6 (Amberg, Länderinformationen)

Ziel der nächsten Übung ist es, das Erschließen von Wörtern zu üben, denn die im Text genannten Informationen sind den SchülerInnen bekannt, so dass der Kontext beim Verstehen der neuen Vokabeln hilft. Eine Auswahl an Wörtern aus dem Text wird mithilfe der Texte ins Finnische übersetzt (Abbildung 77). Am Rand wird darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen versuchen sollen, die Wörter aus dem Kontext zu erschließen, ehe ein Wörterbuch verwendet wird (Abbildung 78). Die Bedeutung unklarer

Wörter wird anschließend in der Gruppe diskutiert, so dass neben dem Vergleichen sprachlicher Strukturen sowie dem Erschließen von Bedeutungen aus dem Kontext auch die kommunikativen Fähigkeiten geübt werden.

7. Suche die folgenden Wörter im Text und schreibe ihre Bedeutung auf Finnisch. Besprich anschließend die Wörter, bei denen du unsicher bist, in der Gruppe. *Etsi seuraavat sanat tekstistä ja kirjoita niiden merkitys suomeksi. Keskustele sen jälkeen ryhmässä sanoista, jotka jäivät sinulle epäselviksi.*

liegen (in)

-e Fläche; -n

groß

leben

Abbildung 77: Länderinformationen, Übung 7 (Amberg, Länderinformationen)

Ennen kuin
etsit sanoja
sanakirjasta,
mietä tekstin
sisältöä. Ehkä
voit arvata
sanan
merkityksen
sen avulla.

Abbildung 78: Länderinformationen, Hinweis (Amberg, Länderinformationen)

Zum Schluss gibt es ein Länderquiz, bei dem nach und nach immer konkretere Hinweise zu einem gesuchten Land (in diesem Fall Frankreich) gegeben werden. Dieses soll mithilfe möglichst weniger Hinweise erraten werden (Abbildung 79). Diese Aufgabe ist ein spielerisches Element, das zudem das Vorwissen der SchülerInnen über andere Länder einbezieht. Außerdem dient diese Übung als Beispiel für ein Länderquiz, das die SchülerInnen im nächsten Schritt selbst erstellen sollen: Sie suchen im Internet Informationen über ein Land ihrer Wahl, ehe sie selbst produktiv werden und Hinweise für ein Länderquiz formulieren (Abbildung 80). Beim Formulieren können entweder die beiden Texte sowie einige gegebene Satzanfänge helfen (Abbildung 81).

8. Länderquiz: Decke zunächst alle Hinweise ab! Lies die Hinweise nacheinander und rate, welches Land beschrieben wird. Gewinner ist, wer die wenigsten Hinweise braucht, um das Land zu erraten! *Maa-tietovisa: Peitä kaikki vihjeet! Lue sen jälkeen vihjeet ja arvaa, mitä maata kuvaillaan. Voittaja on se, joka tarvitsee vähiten vihjeitä arvatakseen maan oikein.*



Abbildung 79: *Länderinformationen*, Übung 8 (Amberg, *Länderinformationen*)

9. Erstelle dein eigenes Quiz über ein Land dieser Welt. Suche im Internet Informationen und ordne die Hinweise vom schwierigsten zum einfachsten. Lies deiner Gruppe die Hinweise vor, die anderen Schüler und Schülerinnen müssen raten! *Tee oma tietovisa jostakin maailman maasta. Etsi tietoja netistä ja järjestä vihjeet vaikeimmasta helpoimpaan. Lue vihjeet ryhmässä ääneen ja muut oppilaat arvaavat!*

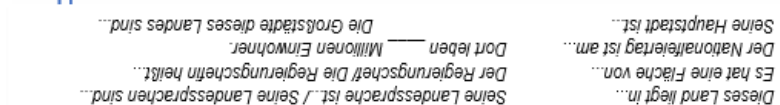


Abbildung 80: *Länderinformationen*, Übung 9 (Amberg, *Länderinformationen*)

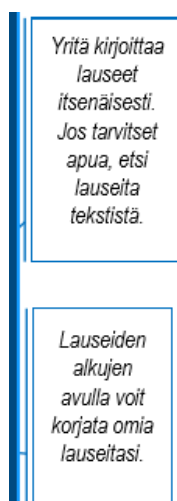


Abbildung 81: *Länderinformationen*, Hinweise (Amberg, *Länderinformationen*)

Diese Landeskundeeinheit soll im Gegensatz zu den anderen drei Themen keinen Abschnitt im Lehrwerk *Magazin.de 1* ersetzen, da Deutschland gleich zu Beginn des Lehrwerks vorgestellt wird und zu diesem Zeitpunkt die Deutschkenntnisse der Lernenden vermutlich noch nicht ausreichen, um das Zusatzmaterial zu bearbeiten. Andererseits gibt es am Ende jedes Kapitels eine *Kulturcoupon*-Seite mit Informationen, die den SchülerInnen Deutschland näherbringen sollen. Insofern würde es sich anbieten, das Zusatzmaterial *Länderinformationen* auf ähnliche Art und Weise wie diese Seiten zwischen zwei Kapitel zu schieben.

6.5 Fazit zum Zusatzmaterial

Das Zusatzmaterial soll LehrerInnen, die das Lehrwerk *Magazin.de 1* im DaF-Unterricht einsetzen und ihren Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktisch gestalten möchten, als Anregung dienen und zeigen, wie Material, das den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik entspricht, aussehen könnte. Die theoretischen Überlegungen, die in Kapitel 3 vorgestellt wurden, wurde in konkretes Material umgewandelt, das zugleich die Vielfalt möglicher Übungen aufzeigt.

Bei der Entwicklung dieses Zusatzmaterials wurde darauf geachtet, einen sinnvollen Umgang mit Texten zu zeigen, da besonders die Textarbeit im Lehrwerk *Magazin.de 1* kritisiert wurde. Es sollte vor allem gezeigt werden, wie das Textverständnis auch ohne Fragen zum Text gesichert und sogar gefördert werden kann. Auch das Arbeiten mit Paralleltexten sollte thematisiert werden, denn dies wird in *Magazin.de 1* gar nicht angesprochen, obwohl Paralleltexte auf verschiedene Weisen genutzt werden können. Außerdem sollte das Material den SchülerInnen die Möglichkeit geben, ihre Interessen auf verschiedene Art und Weise in den Unterricht einfließen zu lassen. Die Übungen wurden so gestaltet, dass sie alleine oder gemeinsam mit MitschülerInnen bearbeiten werden können und induktives Arbeiten ermöglichen.

Darüber hinaus wurde das Prinzip der Verstehensorientierung berücksichtigt, weshalb am Anfang der Arbeitsblätter zuerst das Vorwissen aktiviert wird. Zudem verläuft die Progression vom Verstehen zur Äußerung und vom Ähnlichen zu den Unterschieden.

7 Abschließende Bewertung des Lehrwerks und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde unter Berücksichtigung des finnischen nationalen Rahmenlehrplans geprüft, inwiefern die Mehrsprachigkeitsdidaktik dazu geeignet ist, im finnischen Deutschunterricht eingesetzt zu werden. Im Anschluss daran wurde das Lehrwerk *Magazin.de 1*, das sich an Deutschlernende in der finnischen gymnasialen Oberstufe richtet, analysiert. Ziel der Analyse war zu untersuchen, inwiefern das Lehrwerk Mehrsprachigkeit berücksichtigt und wie gut es sich als Basis für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht eignet.

Entsprechend der konstruktivistischen Lerntheorie wurde (Fremdsprachen)Lernen in dieser Forschungsarbeit als aktiver Prozess der Integration von neuem in vorhandenes Wissen definiert, der individuell abläuft und von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Zu diesen Einflussfaktoren gehören das individuelle Vorwissen, biologische Faktoren wie Alter, aber auch Emotionen und Motivation. Zudem wurde gezeigt, dass Lernen ein soziales Phänomen ist, da die Kommunikation beim Lernen eine zentrale Rolle spielt – vor allem beim Fremdsprachenlernen, dessen Ziel die Verwendung von Sprache ist.

Im Anschluss daran wurde dargestellt, welche Sprachen in Finnland gelernt werden, wobei hier auf den nationalen Rahmenlehrplan eingegangen wurde, der die Bedeutung des lebenslangen Lernens betont. Entsprechend soll der Unterricht die SchülerInnen befähigen, ihren Lernprozess selbstständig zu planen, unter Zuhilfenahme verschiedener Lernstrategien durchzuführen und zu evaluieren. Es wurde außerdem gezeigt, dass diesem Lehrplan ebenfalls die konstruktivistische Lerntheorie zugrunde liegt.

In Finnland lernen die meisten SchülerInnen zuerst Englisch, dann die zweite Landessprache – in den meisten Fällen also Schwedisch – und anschließend Deutsch, demnach wird Deutsch in der gymnasialen Oberstufe meist als mindestens dritte Fremdsprache gelernt. Diese Mehrsprachigkeit, die durch das Lernen von Deutsch weiter erweitert wird, beeinflusst das Lernen und kann zudem dazu genutzt werden, um den Lernprozess effektiver zu gestalten. Dies ist Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die als konstruktivistischer Ansatz den Zielsetzungen des Rahmenlehrplans entspricht und somit im Unterricht Verwendung finden kann. Zentral in der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Idee, dass bereits vorhandene Sprachfähigkeiten genutzt werden können, um neues

möglichst effektiv in bereits vorhandenes Wissen zu integrieren. Dabei hilft der Einsatz von Transfer, der den Einstieg in die neue Fremdsprache erleichtert, sowie der Vergleich von Sprachen. Zusätzlich dazu soll der Lernprozess bewusst gemacht werden, wodurch die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden, die als wichtige Voraussetzung für lebenslanges Lernen gesehen wird, gefördert wird. Da die Lernenden als Entdecker und Sprachforscher gesehen werden, wird Grammatik induktiv erarbeitet, wobei ganz allgemein die Prinzipien Inhalts-, Verstehens-, und Textorientierung berücksichtigt werden sollten.

Zu den theoretischen Grundlagen dieser Forschungsarbeit gehört neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch die Lehrwerksanalyse. Ziel der Lehrwerksanalyse ist, anhand vorher definierter Kriterien zu prüfen, ob sich ein Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe eignet.

Es konnte festgestellt werden, dass das Lehrwerk *Magazin.de 1* bereits Ansätze aufweist, die im Rahmen eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichts genutzt werden können. So gibt es bereits einige Beispiele für Transfer und Sprachvergleich, die Lebenswelt und Interessen der SchülerInnen werden in den Unterricht einbezogen, es werden Fragen zum Lernprozess gestellt und Lernstrategien können ausprobiert werden. Andererseits muss angemerkt werden, dass diese Ansätze implizit bleiben. Darüber hinaus fehlt das Aktivieren des Vorwissens zu Beginn der Themenkomplexe und ebenso müssen die Texte, die nicht der Förderung des Leseverstehens, sondern der Vorbereitung auf Wortschatz und Grammatik dienen, sowie die Übungen zu diesen Texten kritisiert werden. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft das meist deduktive Vorgehen im Bereich Grammatik.

Insgesamt eignet sich das Lehrwerk *Magazin.de 1* nur bedingt für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe. Bedingt durch diesen Befund wurde eine Auswahl an Zusatzmaterialien vorgestellt, die dabei helfen können, den Unterricht auch auf Basis des untersuchten Lehrwerks im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu gestalten. Diese Materialien wurden in Zusammenarbeit mit Anta Kursiša und Ulrike Richter-Vapaatalo entwickelt, aber bisher noch nicht im Unterricht getestet. Deshalb würde es sich lohnen, diese und eventuell weitere mehrsprachigkeitsdidaktische Materialien in der Praxis zu testen und zu prüfen, inwiefern der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe auf diese Weise tatsächlich

effizienter gestaltet werden kann und wie die SchülerInnen auf die Verwendung mehrsprachigkeitsdidaktischer Zusatzmaterialien reagieren.

8 Literaturverzeichnis

Amberg, Miriam (erscheint): E-Mail und Chat. Ein Arbeitsblatt im Bereich Textarbeit für Klassen 10-12. In: Kursiša, Anta / Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.): Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht. Helsinki: Goethe-Institut Finnland, o.S.

Amberg, Miriam (erscheint): Kleidung, Farben, Possessivpronomen. Ein Arbeitsblatt im Bereich Textarbeit für Klassen 10-12. In: Kursiša, Anta / Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.): Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht. Helsinki: Goethe-Institut Finnland, o.S.

Amberg, Miriam (erscheint): Länderinformationen. Ein Arbeitsblatt im Bereich Textarbeit für Klassen 10-12. In: Kursiša, Anta / Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.): Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht. Helsinki: Goethe-Institut Finnland, o.S.

Amberg, Miriam (erscheint): Modalverben. Ein Arbeitsblatt im Bereich Textarbeit für Klassen 10-12. In: Kursiša, Anta / Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.): Mehr als Deutsch! Mehrsprachiges Lehrmaterial für den Deutschunterricht. Helsinki: Goethe-Institut Finnland, o.S.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner-Schmid & Oberdorfer: Mehrsprachige Entwicklung – was sagt die Forschung? In: Nötscher Symposien. http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_vers_Batschuns12.pdf

Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike 2015: Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, E. & Brogan, K. & Henning, U. & Schlabach, J. (Hrsg.): *MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachendurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209 - 229.

Bär, Pia-Helena & Paul, Ines & Tolvanen, Ritva & Äijälä, Heidi (2016): *Magazin.de 1*. Helsinki: Otava.

Bär, Pia-Helena & Paul, Ines & Tolvanen, Ritva & Äijälä, Heidi (2016): *Magazin.de 1 Digiopetusaineisto*. Helsinki: Otava. https://magazin.otava.fi/magazin_1/digiopetusaineisto/sisalto/72ea54e2-45d6-462a-a0f5-34d7d2633237

Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 1989: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollst. überarb. Auflage (2003), Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen 1989: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 1 – 8.

Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen 1989: Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 9 – 18.

Busch, Albert & Stenschke, Oliver 2008: *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. 2., überarb. Auflage, Tübingen: Gunter Narr.

Caspari, Daniela 1989: Kreative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 308 – 311.

Ender, Andrea 2007: *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Funk, Hermann 1994: Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/ München: Langenscheidt KG, 105 - 111.

Götze, Lutz 2010: Materialien für das Grammatiklehren und –lernen. In: Krumm & Fandrych & Hufeisen & Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin/New York: de Gruyter, 1258 – 1263.

Grasz, Sabine 2017: Hilfe oder Hindernis? Meinungen finnischer Sprachstudierender über Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 56 – 64.

Hattie, John 2013: *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Haukås, Åsta & Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela 2016: Sprachbewusstsein und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 13 – 26.

Henrici, Gert & Koreik, Uwe (Hrsg.) 1994: *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Hohengehren: Schneider Verlag.

Hentunen, Anna-Inkeri 2002: *Praktische Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht. Aktionsforschung an der gymnasialen Oberstufe Lappeenranta Lyseon Lukio 1998-2001*. Universität Jyväskylä.

Hufeisen, Britta 2003: Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, B. & Neuner, G.: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 7 – 12.

Hufeisen, Britta & Gibson, Martha 2003: *Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens*. In: Bulletin VALS-ASLA 78, 13 – 33.

Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard 2003: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing.

Ikedo, Takanobu 2014: Rollen der Muttersprache und der ersten Fremdsprache beim Erwerb der Tertiärsprache. Kyoto Sangyo University, 353 – 362. https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180604025803.pdf?id=ART0010310032

Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1994: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt KG.

Kauppila, Marja 2006: Kindlicher Zweitspracherwerb als interaktiver Prozess in natürlicher Umgebung. Universität Tampere

Klippert, Heinz 2004: Motivation durch Methodentraining. Anregungen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Motivation und Leistung. In: Smolka, D.: *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. München: Wolters Kluwer Deutschland, 135 – 144.

Kursiša, Anta 2012: *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kursiša, Anta 2017: Zur Aktivierung vorhandener Sprachenkenntnisse beim Leseverstehen in der L3 Deutsch auf dem Anfängerniveau. Datenerhebung und -auswertung anhand eines Fallbeispiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 80 – 102.

Kursiša, Anta & Neuner, Gerhard 2006: *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfängerunterricht*. Ismaningen: Hueber.

Kursiša, Anta & Richter-Vapaatalo, Ulrike 2017: Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 80 – 102.

Krumm, Hans-Jürgen 1990: „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E. & Petter, Y. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*. Tübingen: Gunter Narr, 99 – 106.

Krumm, Hans-Jürgen 1994: Die Wissenschaftlichkeit eines praxisorientierten Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Henrici, Gert & Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Hohengehren: Schneider Verlag, 125 – 132.

Krumm, Hans-Jürgen 1994: Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Henrici, Gert & Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Hohengehren: Schneider Verlag, 67 – 76.

Krumm, Hans-Jürgen 1994: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/ München: Langenscheidt KG, 100 - 105.

Krumm, Hans-Jürgen 2010: Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm & Fandrych & Hufeisen & Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin/New York: de Gruyter, 1215 – 1227.

Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin/New York: de Gruyter.

Kummeneker, Gabriel 2011: *Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Tertiärsprachendidaktik: Die Erschließung mehrerer Sprachen in der Romania*. Universität Wien.

Kühn, Peter 2010: Materialien für das Wortschatzlehren und –lernen. In: Krumm & Fandrych & Hufeisen & Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin/New York: de Gruyter, 1252 – 1258.

Latour, Bernd 1994: Grammatik. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin/ München: Langenscheidt KG, 70 - 74.

Leupold, Eynar & Petter, Yvonne (Hrsg.) 1990: *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*. Tübingen: Gunter Narr.

Le Pape Racine, Christine 2003: Mehrsprachigkeit und Immersion. In: Hufeisen, B. & Neuner, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 105 – 132.

Luoma, Pauliina 2012: *Deutsch als Tertiärsprache. Der Einfluss anderer Fremdsprachen auf das Deutschlernen in der finnischen gymnasialen Oberstufe*. Universität Tampere.

Maijala, Minna 2004: *Deutschland von außen gesehen: geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Marsh, David & Marsland, Bruce (Hrsg.) 1999: *Lehren und Lernen in Fremdsprachen. Ein Programm zur Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts*. Universität Jyväskylä.

Neuner, Gerhard 1989: Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 399 – 401.

Neuner, Gerhard 2003: Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B. & Neuner, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 13 – 34.

Pfeiffer, Waldemar 2003: Lernziele und Lernstrategie. Eine problemorientierte Skizze. In: Leupold, E. & Petter, Y. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*. Tübingen: Gunter Narr, 141 – 158.

Pitkänen, Suvi 2011: *Die Verbesserung der Bilddidaktik in DaF-Lehrwerken. Dargestellt am Beispiel einer Fallstudie zum Lehrwerk Panorama Deutsch 4-6*. Universität Tampere.

Pitkälä, Aulis & Kauppinen, Jorma (Hrsg.) 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki, Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pitkälä, Aulis & Kauppinen, Jorma (Hrsg.) 2015: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki, Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Portmann-Tselikas, Paul R. 1998: *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

Quetz, Jürgen & von der Handt, Gerhard (Hrsg.) 2002: *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Riemer, Claudia 1997: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Riemer, Claudia 2002: Wie lernt man Sprachen? In: *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Quetz, J. & von der Handt, G. (Hrsg.): Perspektive Praxis. Bielefeld: wbv-Verlag, 49 – 83.

Roche, Jörg 2013: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. 3., vollst. überarb. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schlak, Torsten 2003: *Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische psychologische und didaktische Perspektiven*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 8: 1, 14 – 28.

Schönplugh, Ute 1989: Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 49 – 53.

Smolka, Dieter (Hrsg.) 2004: *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. 2., durchg. Auflage, München: Wolters Kluwer Deutschland.

Smolka, Dieter (Hrsg.) 2004: Motivation und Leistung. In: Smolka, D.: *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. München: Wolters Kluwer Deutschland, 135 – 144.

Tönshoff, Wolfgang 1989: Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 331 – 334.

Tulodziecki, Gerhard 1996: Lehr-/lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung. In: Tulodziecki, G. & Hagemann, W. & Herzig, B. & Leufen, S. & Mütze, C.: *Neue Medien in den Schulen: Projekte Konzepte Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 41 – 54.

Turon, Nadine 2015: *Deutschlehrwerke in Finnland. Lehrwerkanalysen der Lehrwerkreihen „Genau“ und „Panorama Deutsch“*. Universität Oulu.

Volgger, Marie-Luise 2010: „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169 – 198.

Wolff, Dieter 1989: Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Franke Verlag, 321 – 326.

Wolff, Dieter 1996: Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 23: 5, 541 – 560.

Sekundärliteratur:

Koskeniemi, Matti & Kormulainen, Erkki 1983: *Lernmaterial und Unterrichtsprozeß*. In: Unterrichtswissenschaft, 11. Jahrgang, Heft 1, Ismaning: Hueber, S. 4 – 26.

Festman, Julia 2012: Multilingual Brains. Individual differences in Multilinguals – a neuro-psycholinguistic perspective. In: Braunmüller, Kurt & Gabriel, Christoph (Eds.): *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 207 – 220.

Internetquelle 1:

Dudenverlag, Berlin. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/schweines%C3%BC%C3%9F>

Internetquelle 2:

Perlmann-Balme, Michaela (Hrsg.), *Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch 1. Wortliste*. Goethe-Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf

9 Anhang

Anhang 1 – Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien

Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien (Neuner u.a. 2009)

- ✓ Bewusstes Lernen: Vergleichen und Besprechen
 - von Ähnlichkeiten, um den Transfer zu üben
 - von Lernerfahrungen und neuen Lernstrategien, um den Lernprozess effizienter zu gestalten
 - von Unterschieden, um die Interferenzen zu vermeiden
- ✓ Verstehensorientierung: Vom Bekannten zum Unbekannten; vom Ähnlichen zum Unterschiedlichen, vom Verstehen zur Äußerung
- ✓ Inhaltsorientierung: Zielgruppengerechte Themenauswahl und -bearbeitung (Interessen und inhaltliche Tiefe)
- ✓ Textorientierung: vorwiegend verstehensorientiert lesen (Lesestrategien, Textsortenwissen, Lesestil, ...), mit Paralleltexten arbeiten
- ✓ Autonomes Lernen fördern und Lernende aktivieren: zum Vergleichen, Nachdenken, Weiterfragen, Experimentieren anspornen

Aufgabengestaltung im Wortschatzbereich (Neuner u.a. 2009)

- ✓ das Vorwissen der Lernenden nutzen: auf Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen aufbauen
- ✓ mit dem Verstehen beginnen: zuerst Aufgaben zum rezeptiven Herangehen an die neuen Wörter und Themen, erst im Anschluss Produktion
- ✓ Unterschiede bewusstmachen und umgehend die neuen Konzepte und Konstrukte üben
- ✓ Nachdenken über das eigene Wortschatzlernen anregen, die Lernerfahrungen besprechen
- ✓ Übliche WS-Lernverfahren einsetzen und den Lernenden vermitteln: Visualisierung, Kontextualisierung (Reihenbildung, Kontrastierung, Situationszusammenhänge, Inszenierungen, Assoziogramme, Eselsbrücken, ...)

Meine goldenen Regeln zur mehrsprachigen Wortschatzarbeit

- ✓ u.a. auf Wortherkunft eingehen
- ✓ visualisieren, welches Wort zu welcher Sprache gehört
z.B. durch Farben; Besprechen von Ausspracheregeln
- ✓ Konzepte einbeziehen
- ✓ Wortgruppen → Lehnwörter, internationalisierten etc.
Wortfelder /-familien



Anhang 2 – Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien Arbeit mit Texten

Mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien (Neuner u.a. 2009)

- ✓ Bewusstes Lernen: Vergleichen und Besprechen
 - von Ähnlichkeiten, um den Transfer zu üben
 - von Lernerfahrungen und neuen Lernstrategien, um den Lernprozess effizienter zu gestalten
 - von Unterschieden, um die Interferenzen zu vermeiden
- ✓ Verstehensorientierung: Vom Bekannten zum Unbekannten; vom Ähnlichen zum Unterschiedlichen, vom Verstehen zur Äußerung
- ✓ Inhalts- und Textorientierung: Zielgruppengerechte Themenauswahl und -bearbeitung (Interessen und inhaltliche Tiefe); vorwiegend verstehensorientiert lesen (Lesestrategien, Textsortenwissen, Lesestil, ...), mit Paralleltexten arbeiten
- ✓ Autonomes Lernen fördern und Lernende aktivieren: zum Vergleichen, Nachdenken, Weiterfragen, Experimentieren anspornen

Aufgabengestaltung für die Arbeit mit Texten (Neuner u.a. 2009)

- ✓ zwischen didaktisierten und originalen bzw. lernstufenbezogenen Texten unterscheiden
- ✓ didaktisierte Texte zur Vermittlung von Wortschatz und/oder Grammatik einsetzen und dies auch mit SchülerInnen kommunizieren; Paralleltexte einsetzen
- ✓ originale bzw. lernstufenbezogene Texte zur Entwicklung des Leseverstehens und zum inhaltsorientierten, authentischen Gebrauch einsetzen; WS-Bereiche mit Internationalismen und Kognaten als Grundlage
- ✓ Aufgabenstellungen zur Förderung der Textverstehensstrategien (individuell und kooperativ) einsetzen: z.B. authentische Lesesituation thematisieren, mithilfe des Textumfelds (Layout, Visualisierungen) Textsorten bestimmen oder Erwartungen an den Textinhalt aufbauen, Fragen an den Text stellen, beim Lesen Antworten suchen, Hypothesen überprüfen, mehrfach lesen, auf das Bekannte im Text konzentrieren, eigene Annahmen über den Textinhalt kritisch überprüfen, den Textinhalt zusammenfassen, ...
- ✓ Wichtig: Von Interessen und vom Vorwissen der SchülerInnen ausgehen, den Lernprozess bewusst machen

Meine goldenen Regeln zur mehrsprachigen Textarbeit

- ✓ Text erschließen lassen statt Fragen zum Text
→ kein richtig vs. falsch
- ✓ Bei Textauswahl auf Internationalismen und relevante Themen achten
- ✓



Anhang 3 – Arbeitsblatt *Perhe – familj – family – die Familie*

Perhe – familj – family – die Familie

Tehtävä 1: Mitä saksankieliset sanat tarkoittavat? Yhdistä ne englanninkielisiin sanoihin!

föräldrar	son	der Bruder
syster	father	die Mutter
dotter	brother	die Schwester
mor	daughter	der Sohn
far	parents	die Tochter
bror	mother	der Vater
son	sister	die Eltern

Tehtävä 2: Kuuntele ja toista saksaksi! Ympärii vastaava henkilö englanniksi / ruotsiksi!

a) mother – family – sister – father b) daughter – mother – son – parents
c) dotter – syster – far – mor d) sister – parents – mother – brother
e) föräldrar – syster – bror – dotter f) bror – föräldrar – son – mor
g) brother – mother – father – son h) syster – dotter – familj – föräldrar

Tehtävä 3: Miten nämä sanat ilmaistaan suomeksi, englanniksi, ruotsiksi? Mitkä ovat kielten yhtäläisyydet ja eroavuudet?

die Großmutter der Großvater die Großmutter der Großvater

im Schwedischen Unterscheidung v. Mutter- / Vatersseite *unkeschiele vermind. nicht nur auf Geschlecht sondern auch auf Konzeptebene*

schl. von Integrität i.d. Aussprache vermeiden *→ Fokus auf das größere Ganze → Konzepte*

Tehtävä 4: der Onkel = uncle, die Tante = aunt. Mitkä ne ovat muissa kielissä? Tutki muitakin sukulaissanoja!

educolor.ir.com

lähtökoh-
tana
yhtäläisyy-
det

tiedoste-
taan
eroavuu-
det

mietitään
kielten
konseptit

opitaan
lisää
autonomi-
sesti



Anhang 4 – ausgearbeitetes Zusatzmaterial

Länderinformationen

TEXT, A2, Klassen 10-12

1. Sammelt in der Gruppe: Welche Informationen gehören zu einem Überblick über ein Land? **Keskustelkaa ryhmässä, mitä tietoja maista yleensä kerrotaan.**
2. Lies nun den Text und unterstreiche die Informationen, die du verstehst. Tausche dich aus, was du im Text erfahren hast. **Lue teksti ja alleiviivaa kaikki tiedot, jotka ymmärrät. Keskustele parin kanssa, mitä sait tekstistä selville.**

Deutschland

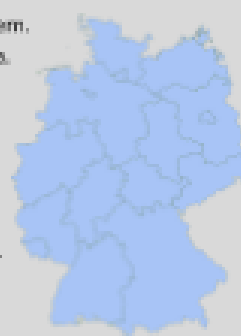
Deutschland liegt in Mitteleuropa und besteht aus 16 Bundes-Ländern. Deutschland hat ca. 82 Millionen Einwohner und eine Fläche von ca. 360.000 km².

Die Hauptstadt ist Berlin, weitere Großstädte sind Hamburg, München, Köln, Frankfurt, Stuttgart und Düsseldorf.

Die Landessprache ist Deutsch.

1949 wurde die Bundesrepublik Deutschland gegründet, zu der die ehemalige DDR am 3.10.1990 beitrug. Seitdem ist der 3. Oktober (Tag der Wiedervereinigung) Nationalfeiertag in Deutschland.

Die Regierungschefin ist derzeit Bundeskanzlerin Angela Merkel.



3. Was hast du im Text unterstrichen? Was hat dir beim Verständnis der Informationen geholfen? Berichte in der Gruppe. **Mitä allerviivasi tekstistä? Minkä avulla ymmärsit tietoja? Kerro ryhmässä.**
4. Welche Informationen über Deutschland würden dich noch interessieren? Sprich mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin und notiere Stichwörter. **Mitä muuta tietoa Saksasta haluaisit tietää? Puhu vieruskaverisi kanssa ja kirjoita avainsanoja ylös.**

5. Suche die Informationen im Internet. Suche zunächst nach deutschsprachigen Informationen. **Etsi tiedot netistä. Etsi tietoja ensin saksaksi.**
6. Lies den Text und vergleiche die Informationen über beide Länder. **Lue teksti ja vertaile tietoja molemmista maista.**

Finnland



Finnland liegt in Nordeuropa. Finnland ist mit ca. 340.000 km² Fläche fast so groß wie Deutschland. Es leben aber nur ca. 5,5 Millionen Einwohner in Finnland.

Die Hauptstadt Helsinki ist Finnlands größte Stadt, weitere Großstädte sind Espoo, Tampere, Vantaa, Oulu und Turku.

In Finnland gibt es zwei Landessprachen: Finnisch und Schwedisch.

Finnland wurde am 6.12.1917 unabhängig, der 6.12. ist der finnische Nationalfeiertag.

Finnlands Regierungschef ist Ministerpräsident Juha Sipilä.

Vertailla
luokassa/
omia
oohukassa ja
teksti
sisältöä.

Lausua ja
tekstin
merkityksen
avulla
ymmärrät
tietoja, vaikka
ei tiedä
alkua
sanoja.

Länderinformationen

TEXT, A2, Klassen 10-12

7. Suche die folgenden Wörter im Text und schreibe ihre Bedeutung auf Finnisch. Besprich anschließend die Wörter, bei denen du unsicher bist, in der Gruppe. Etsi seuraavat sanat tekstistä ja kirjoita niiden merkitys suomeksi. Keskustele sen jälkeen ryhmässä sanoista, jotka jäivät sinulle epäselviksi.

liegen (in)	_____
-e Fläche; -n	_____
groß	_____
leben	_____
-e Million; -en	_____
-r Einwohner; -	_____
-e Hauptstadt; -e	_____
-e Großstadt; -e	_____
-e Landessprache; -n	_____
-r Nationalfeiertag; -e	_____
-r Regierungschef; -s	_____
-e Regierungschefin; -en	_____
unabhängig	_____

Ennen kuin etsit sanoja sanakirjasta, mieltä takstin etsimää. Ehkä voit arvata sanan merkityksen sen avulla.

8. Länderquiz: Leske zunächst alle Hinweise ab! Lies die Hinweise nacheinander und rate, welches Land beschrieben wird. Gewinner ist, wer die wenigsten Hinweise braucht, um das Land zu erraten! Maa-tietovisa: Peitä kaikki vihjeet! Lue sen jälkeen vihjeet ja arvaa, mitä maata kuvailaan. Voittaja on se, joka tarvitsee vähiten vihjeitä arvatakseen maan oikein.

Seine Flagge ist blau, weiß, rot.	ist das Russland?
Dieses Land war eine Monarchie und ist heute eine demokratische Republik.	Nein, das kann nicht sein.
Es hat 66 Millionen Einwohner und eine Fläche von fast 650 000 km ² .	Könnte das vielleicht Italien sein?
Dieses Land liegt in Westeuropa.	Leider auch falsch!
Die Hauptstadt heißt Paris.	Und Frankreich?
	Richtig!

Yritä ajottaa lauseet itsenäisesti. Jos tarvitset apua, etsi lauseita tekstistä.

8. Erstelle dein eigenes Quiz über ein Land dieser Welt. Suche im Internet Informationen und ordne die Hinweise vom schwierigsten zum einfachsten. Lies deiner Gruppe die Hinweise vor, die anderen Schüler und Schülerinnen müssen raten! Tee oma tietovisa jostakin maailman maasta. Etsi tietoja netistä ja järjestä vihjeet vaikeimmasta helpoimpaan. Lue vihjeet ryhmässä ääneen ja muut oppilaat arvaavat!

Dieses Land liegt in...	Seine Hauptstadt ist...
Es hat eine Fläche von...	Der Nationalfeiertag ist am...
Seine Landessprache ist.../ Seine Landessprachen sind...	Dort leben... Millionen Einwohner
Die Regierungschefin/ Die Regierungschefin heißt...	Die Großstadt dieses Landes sind...

Lausalden eikujen avulla voit koostaa omia lauseita!

E-Mail und Chat

TEXT, A2, Klassen 10-12

Dear Julie,

How are you? I am sorry that I didn't write to you earlier. I have had so many exams, which is why I haven't had time to reply to you.
But my holiday is approaching! I am going to spend some days in London. Would you have time to go for a coffee? Let me know if you have time to meet me.

See you!
Laureen

Hej Lisa,

hur har du det? Jag är ledsen att jag inte hört av mig på länge, men jag har haft så många tentor och har därför inte hunnit svara.
Men snart är det semester! Jag kommer att vara ett par dagar i Stockholm. Har du kanske tid att ta en kopp kaffe med mig eller när?
Hör av dig då du hinner.

Hälsningar
Annika

Liebe Lisa,

wie geht es dir? Es tut mir leid, dass ich so lange nicht geantwortet habe, aber ich hatte so viele Prüfungen und deshalb nicht genügend Zeit, um zu schreiben.
Aber bald sind Ferien! Ich werde ein paar Tage in Berlin verbringen. Hast du vielleicht Zeit, mit mir Kaffee trinken zu gehen oder so? Melde dich, wenn du Zeit hast.

Viele Grüße
Laura

Moi!

Mitä kuuluu? Anteeksi, että en ole ehtinyt kirjoittaa sinulle. Minulla on ollut paljon tenttejä, enkä sen vuoksi ole ehtinyt vastata.
Mutta pian on loma! Lomavillalla olen Helsingin perillä päiviksi. Olisiko sinulle aikaa käydä kassan valokopiokahvilla? Kirjoita, jos ehdit tavata!

Nähdään!
AnneTästä on
sähkö- ja
tekstiviesti/
ovat samat.Vertailu
suomen
ymmärtä-
mään
sääntöä.

1. Lies die vier E-Mails. Sprich mit deinem Nachbarn/ deiner Nachbarin über den Inhalt und kläre Vokabeln, bei denen du unsicher bist. Lue kaikki neljä viestiä. Keskustele vieruskaverisi kanssa sähköpostien sisällöstä ja selvitä niiden samojen merkitys, joista olet epävarma.
2. Untersuche nun die E-Mails. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den vier Sprachen siehst du in den Konventionen beim E-Mail schreiben? Markiere farbige. Tutki sähköposteja. Mitä samankaltaisuuksia ja eroja huomaat sähköpostin kirjoittamisessa eri kielten välillä? Merkitse vänein.
3. Rede mit deinem Nachbarn/ deiner Nachbarin über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die ihr gefunden habt. Trage anschließend eure Beobachtungen in die Tabelle ein. Keskustele vieruskaverisi kanssa löytämistänne samankaltaisuuksista ja eroista. Lisää havaintonne taulukkoon.

Englisch	Schwedisch	Deutsch	Finnisch

Mitä
huomaat, kun
kijotat
viestiä
suomeksi?Löydätkö
samanlaisia
asioita muista
viesteistä?

E-Mail und Chat

TEXT, A2, Klassen 10-12

4. Betrachte nun die folgenden E-Mails. Überlege, wer hier an wen schreibt. Wie ist die Beziehung zwischen Sender und Empfänger? Tutki seuraavia viestejä. Mieti, kuka kirjoittaa kenelle. Millaiset väit lähettäjä ja vastaanottaja ovat?

Sehr geehrte Frau Berg,

Ich bin verantwortlich für die Planung des Oberstufencafés, das in zwei Wochen stattfinden soll. Ich bitte um einen Termin, um die geplante Veranstaltung auch mit der Schulleitung abzuklären. Vielen Dank im Voraus für Ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen
Anna Bruch

Hallo Luka,

hast du denn am Wochenende Zeit? Sag einfach Bescheid, wann wir uns treffen wollen.

Liebe Grüße
Jana

Liebe Mama,

wir sind gestern gut in Brüssel angekommen. Morgen geht es zum europäischen Parlament! Ich bin schon sehr gespannt!

Alles Liebe!
Julia

Lieber Herr Müller,

ich war gestern krank und hätte eine kurze Frage an Sie: Sollen wir die Hausaufgabe in Englisch bis morgen oder bis Freitag machen?

Viele Grüße
Lotta

Lue tekstit sisästä kerton myös vastaanottajan ja lähittäjän välisestä suhteesta.

6. Ordne nun die untenstehenden Anrede- und Grußformeln von formell bis hin zu informell. Järjestä seuraavat puhuttelu- ja tervehdyssanat muodollisesta epämuodolliseen.

Hallo Luka, - Sehr geehrte Frau Berg, - Liebe Mama, - Lieber Herr Müller,
Liebe Grüße - Mit freundlichen Grüßen - Viele Grüße - Alles Liebe!

Jos tarvitset apua, katso viestejä ja mieti kirjoittajan ja lukijan välisestä suhteesta.

E-Mail und Chat

TEXT, A2, Klassen 10-12

8. Heute hatten Menschen sehr viel. Guok dir die folgenden Unterhaltungen an. Welcher Chat findet unter Freunden statt, welcher zwischen einem Kunden und dem Kundenservice? Woran erkennst du das? Welche Hinweise gibt es? Welche Formeln findest du? Nykyisin chattailaan paljon. Lue alla olevat keskustelut. Kummassa keskustelevat ystävät ja kummassa asiakas ja asiakaspalvelija? Mistä päätelit tämän? Mitä fraaseja löydät?

Hallo, wie geht's?

Guten Tag. Wie kann ich Ihnen helfen?

Gut. Und dir?

Guten Tag. Ich hätte eine Frage.

Auch gut. Was machst du am Wochenende?

Ich möchte mit meinem Hund fliegen. Wie kann ich ein Ticket für meinen Hund kaufen?

Keine Ahnung. Weiß ich noch nicht. Hast du schon was vor?

Wenn Sie auf der Hauptseite auf *Reisehelfe* und dann auf *Gepäck* klicken, finden Sie die nötigen Informationen.

Ne. Wollen wir uns treffen?

Vielen Dank! Auf Wiedersehen.

...

Auf Wiedersehen.

7. Sammle hier nun, was man beim adressatenbezogenen Schreiben beachten muss. Denke dabei sowohl an die äußere Form als auch an die Höflichkeit. Listaa, mitä sinun pitää huomioida kirjoittaessasi eri vastaanottajille. Mieti tekstin muotoilua ja kohteliaisuussastetta.
8. Verfasse nun selbst eine E-Mail an eine Freundin/ einen Freund. Überlege dir: Was möchtest du ihr/ ihm mitteilen? Aus welchem Anlass schreibst du? Kirjoita oma viesti ystävällesi. Mieti: Mitä haluat kertoa hänelle? Mistä syystä kirjoitat?

Ich wünsche dir...
Ich möchte gerne...
Ich habe...
Ich schreibe dir, weil...
Danke dafür, dass...
Hoffentlich geht es dir gut!

Kirjoita
enän
itsenäisesti.Käytä
tarvittaessa
lisäkirjeitä
käytännön
mail-
lausella
avuksi.

Modalverben

GR, A1-A2, Klassen 10-12



Anna kann tanzen.
Sie geht in eine Tanzschule.



Laura muss im Bett bleiben.
Sie hat Fieber.

1. Wer aus deiner Klasse kann das? Wer aus der Klasse muss das? Trage die Namen in die Sätze ein. *Entäpä luokkakaverisi? Kuka osaa mitäkin? Kenen täytyy tehdä seuraavia asioita? Lisää nimet lauseisiin.*

_____ kann Musical-Songs singen.
_____ kann super Pizza backen.
_____ kann Russisch verstehen.
_____ kann bald Auto fahren.
_____ kann Gitarre spielen.
_____ kann noch nicht Eishockey spielen.
_____ muss mit dem Bus in die Schule fahren.
_____ muss heute zum Sport.
_____ muss jedes Wochenende Fußball spielen.

2. Müssen und können sind Modalverben. Guok dir die Beispielsätze an und besprich mit deiner Nachbarin/ deinem Nachbarn: Welche Bedeutung haben Modalverben? *Müssen ja können ovat modaaliverbejä. Katso esimerkkilauseita ja keskustele vieruskaverisi kanssa: Mitä modaaliverbit tarkoittavat?*

Anna kann tanzen.	Laura muss im Bett bleiben.
Anna can dance.	Laura must stay in bed.
Anna kan dance.	Laura måste stanna i sängen.

3. Notiere im blauen Kasten: Wie sagt man das auf Finnisch? *Kirjoita siniseen laatikkoon: Miten modaalisuus ilmaistaan suomeksi?*
4. Besprecht: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art, Modalität auszudrücken, erkennst du zwischen dem Deutschen, Englischen, Schwedischen und Finnischen? *Keskustelkaa: Mitä samankaltaisuuksia ja eroja huomaat modaalisuuden ilmaisemistavassa saksassa, englannissa, ruotsissa ja suomessa?*

Vertaila
käänn.

Ehkä osaat
säännön jo
toisessa
kielessä.

Vertaila
myös omaa
äitinkieltäsi
ja muita
kielejä.

Tuoki, millä
tavalla eri
kieleillä
ilmaistaan.

Modalverben

GR, A1-A2, Klassen 10-12

6. Notiere deine Antworten. Führe dann Interviews mit drei Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. *Vastaa kysymyksiin. Haastattele sitten kolme luokkakaveria.*

Was kannst du gut?

Ich kann gut _____

Welche Sprachen kann deine Oma sprechen?

Sie kann _____ und _____ sprechen.

Wie gut könnt ihr, deine Freunde und du, tanzen?

Wir können _____ tanzen.

Welche finnische Band können deine Freunde nicht mehr hören?

Sie können _____ nicht mehr hören.

Um wieviel Uhr musst du aufstehen?

Ich muss um _____ aufstehen.

Über welche Themen muss dein Lieblingsyoutuber / deine Lieblingsyoutuberin sprechen?

Er / Sie muss über _____ und _____ sprechen.

Welche Serie müsst ihr, deine Freunde und du, noch unbedingt sehen?

Wir müssen noch unbedingt _____ sehen.

Was müssen deine Eltern am Wochenende tun?

Sie müssen am Wochenende _____

8. Unterstreiche in den Fragen und Antworten die Modalverben und Personalpronomen. *Allerväa kysymyksistä ja vastauksista modaaliverbit ja persoonapronomit.*

7. Notiere Modalverben in der Tabelle. Welche Verbformen sind unregelmäßig? Markiere. *Kirjoita modaaliverbit taulukkoon. Mitkä verbimuodot ovat epäsäännöllisiä? Merkitse.*

<u>können</u>	<u>müssen</u>	<u>können</u>	<u>müssen</u>
ich _____	_____	wir _____	_____
du _____	_____	ihr _____	_____
er/sie/es _____	_____	sie _____	_____

Vastaa
näiden
verbien
taulukosta
sinulle
tutujen
verbien
taulukos-
muotoihin.

Järjestä
näiden
verbien
muodot
tiedot.

Modalverben

GR, A1-A2, Klassen 10-12

8. Markiere in den Fragen und Antworten in Übung 8 die Verben. Yhriivaa tehtävän 8 kysymyksiä ja vastauksista kaikki verbit.

Um wieviel Uhr musst du
aufstehen?

Ich muss um 7 Uhr
aufstehen.

9. Betrachte nun alle Fragen und Sätze. Ergänze die Regel: An welcher Position im Satz stehen die Verben? Welche Form hat das Verb? Tarkastele kaikkia kysymyksiä ja lauseita. Täydennä sääntö: Millä paikalla verbit ovat? Missä muodossa verbi on?

In W-Fragen und Sätzen steht das Modalverb in _____ Position
und hat eine Personalendung.

Das Verb steht immer im _____ am
_____ des Satzes.

Kan muodostat omia sääntöjä havainnointia perusteella, muistat ne parhaiten.

10. Spielt zu zweit: Beschreibe einen Mitschüler/ eine Mitschülerin. Was kann sie oder er? Was muss sie oder er tun? Dein Mitspieler errät, wer beschrieben wird. Pelatkaa pareittain: Kuvaile jotakuta luokkakaveriasi. Mitä hän osaa? Mitä hänen täytyy tehdä? Toimen pelaaja arvaa, ketä kuvaillaan.

Er kann gut backen.

Ist das vielleicht Lauri?

Leider nein. Er kann auch Fußball spielen.

Hm. Meinst du Jani?

Auch falsch. Er muss heute die Tafel putzen.

Ach, das muss Ville sein!

Bingo! Das ist richtig!

Ist das vielleicht...?

Meinst Du...?

Ich denke, das ist....

Kann das... sein?

Das muss doch... sein!

Leider nein.

Auch falsch.

Das stimmt nicht ganz.

Richtig!

Das stimmt!

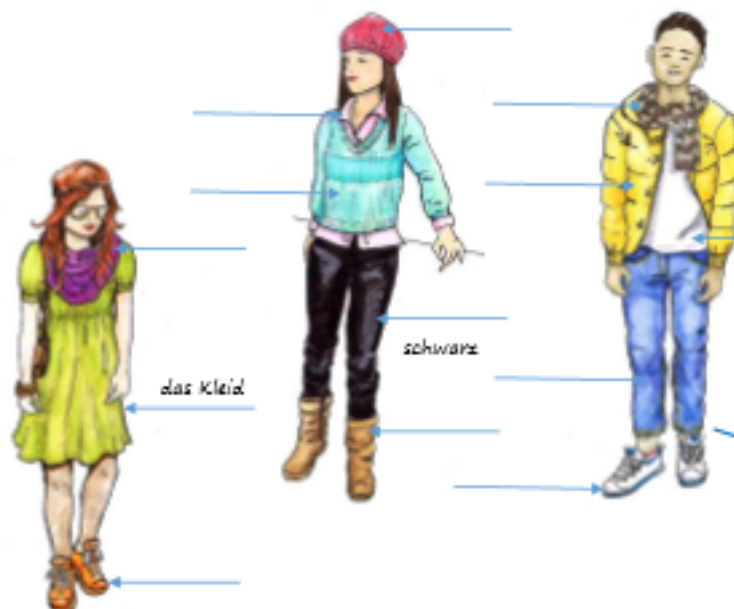
Genau!

Bingo!

Kleidung, Farben, Possessivpronomen

WS, GR, A1, Klasse 10-12

Mein roter Pullover



Vaatteiden englannin- ja ruotsinkieliset nimet esittävät sinua seksinkielisten sanojen ymmärtämisessä

1. Schreibe die Kleidungsstücke aus dem Kasten zum passenden Pfeil. Täydennä laatikon vaatesanat yllä oleviin kuviin.

das T-Shirt – das Kleid – die Hose – die Mütze – die Schuhe (mon.) – die Jacke –
die Bluse – das Halstuch – der Schal – der Pullover – die Jeans – die Sneakers (mon.)

en blus, en missas, sneakers, trousers, shoes
a jacket, en spai, a t-shirt, jeans, a scarf, en kleding, en hoodie, a pullover,

2. Schreibe auch die passende Farbe dazu. Kirjoita kuvaan myös värit.

rot – blau – grün – gelb – orange – türkis – pink – schwarz – weiß – braun – lila

ឧបនាយករដ្ឋមន្ត្រី និងសមាជិកគណៈកម្មាធិការជាតិរៀបចំការបោះឆ្នោត

3. **Besprecht zu zweit: Welche Strategien habt ihr beim Erschließen der Wörter angewendet?**
Keskustelee vieruskaverisi kanssa: mitä strategioita käytitte sanojen merkityksen arvaamisessa?

4. Überall Farben! Beschreibe Dein Aussehen. Kaikkialla väreä! Kuvaile ulkonäkösi.

Meine Bluse ist _____ und

meine Schuhe sind _____

Mein _____ ist _____ und _____

meine ...

Mein Pullover / T-Shirt / Top ist ...

Meine Bluse / Jacke / Hose ist ...

Meine Jeans / Schuhe / Sneakers sind ...

Kehitä omia
ideoita ja
strategioita
tehtävän
ratkaisuun.
Voit sen
jälkeen
tarkistaa
vastauksesi
näiden
sanojen
avulla.

Puhumalla
strategioista
niiden
käyttö tulee
tietoiseksi.

Kleidung, Farben, Possessivpronomen

WS, GR, A1, Klasse 10-12

9. Beantwortet die Fragen des Lehrers.
Vastatkaa opettajan kysymyksiin.

Wie heißt eure Lieblingsserie?

Unsere Lieblingsserie ist _____.

Wer ist euer Lieblingssänger?

Unser Lieblingssänger ist _____.

☺ ☺ ☺ unser/unsere

☺ → ☺ ☺ euer/eure

unser/euer Lieblingssänger /
Lieblingsbuch / Lieblingsfilm / ...

unsere/eure Lieblingsserie /
Lieblingsband / Lieblings-CD / ...

unsere/eure Lieblingslieder /
Lieblingssportarten / Hobbys / ... (man.)

10. Schreibe diese Sätze auf Finnisch! Die unterstrichenen Wörter sind Possessivpronomen. Vergleiche: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen dem Deutschen, Englischen, Schwedischen und Finnischen? Kirjoita lauseet suomeksi. Alleviivatut sanat ovat possessiivipronomineja. Vertaa: Mitä samankaltaisuuksia ja eroja huomaat saksan, englannin, ruotsin ja suomen kielten välillä?

Meine Jeans sind blau.

Hans skor är bruna.

Her trousers are red.

Dein T-Shirt ist rot.

Din t-tröja är blå.

Our shirts are brown.

11. Possessivpronomen im Deutschen, Englischen, Schwedischen und Finnischen. Worauf musst Du achten? Notiere eine Regel. Possessiivipronomit saksaksi, englanniksi, ruotsiksi ja suomeksi. Mitä sinun pitää huomioida? Kirjoita sääntö.

Mieti eroja,
joita
huomasit.

Mitä pitää
muistaa, kun
käytät
possessiivi-
pronominia?

12. Sammele alle Possessivpronomen, die du in den Übungen 1 – 11 finden kannst. Schreibe auf, welche Form du vor die Hose, der Rock, das T-Shirt und die Schuhe verwenden musst. Kerää kaikki possessiivipronomit, jotka löydät tehtävistä 1 – 11. Kirjoita, mitä muotoa käytät seuraavien sanojen edessä: die Hose, der Rock, das T-Shirt ja die Schuhe.

Personal- pronomen	Femininum	Masculinum	Neutrum	Plural
ich	_____	_____	_____	_____
du	_____	_____	_____	_____
er	_____	_____	_____	_____
sie	_____	_____	_____	_____
wir	_____	_____	_____	_____
ihr	_____	_____	_____	_____
sie	_____	_____	_____	_____
	Hose	Rock	T-Shirt	Schuhe

Kleidung, Farben, Possessivpronomen

WS, GR, A1, Klasse 10-12

5. Spielt zu zweit: Was ist das? Mein oder dein Pullover? Meine oder deine Schuhe? Wer rät schneller richtig? Pelatkaa pareittain: Mistä puhutaan? Puserostani vai puserostasi? Kengistäni vai kengistäsi? Kumpi arvaa nopeammin?

Rot!

Mein T-Shirt!

Richtig!

Gelb!

Meine Schuhe?

Nein!

Ähm. Dein T-Shirt?

Richtig!

mein/dein Pullover / T-Shirt / Top
meine/deine Bluse / Jacke / Hose
meine/deine Jeans / Schuhe / Sneakers / Haare / Augen

6. Vergleiche Übungen 1, 4 und 5. Wann benutzt man „mein“/„dein“, wann benutzt man „meine“/„deine“? Notiere. Vertaa tehtäviä 1, 4 ja 5: Milloin käytetään „mein“/„dein“, milloin käytetään „meine“/„deine“? Kirjoita.

mein/dein: _____

meine/deine: _____

7. Spielt zu zweit: Beschreibe einen Mitschüler/ eine Mitschülerin. Der andere muss raten, wer beschrieben wird. Pelatkaa pareittain: Kuvaile luokkakaveria. Toinen arvaa, ketä kuvailet.

Ihre Jeans sind lila.

Hm, vielleicht Anne?

Nein. Ihr T-Shirt ist heute weiß.

Meinst du Leena?

Richtig!

ihr / ihre *sein / seine*
sein/ihr Pullover / T-Shirt / Kleid / Schal / Halstuch / ...
seine/ihre Bluse / Jacke / Hose / Mütze / ...
seine/ihre Jeans / Schuhe / Sneakers / ... (man.)

8. Vergleiche Possessivpronomen in mehreren Sprachen. Was fällt dir auf? Notiere eine Regel. Vertaa eri kielten possessiivipronomineja. Mitä huomaat? Kirjoita sääntö.

ihr - her - hennes - hänen sein - his - hans - hänen

Anhang 5

Start

Magazin.de 1

7. Yhdistelyharjoitus: sanoja, jotka jo ymmärrän



das Haus

der Hund

die Orange

der Computer

der Chor

die Hand

die Maus

die Musik

schwimmen

spielen

joggen

kochen

singen

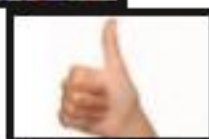
grün

rot

blau

lang

intelligent



Saksa kuuluu englannin ja ruotsin tavoin germaanisiin kieliin. Saksan opinnoissa muiden kielten osaamisesta on hyötyä! Saksaa puhuu äidinkielenään noin 100 miljoonaa ihmistä.

Otava - Sähköiset oppimateriaalit | Magazin.de 1 Digiopetu. x

magazin.otava.fi/magazin_1_digiopetusaineisto/sisalto/a0fe5a10-6283-46b1-92e9-3fd2ac9169e6

> Start Eigene Links und Dateien

Hochhaus - Fachwerkhaus

6. PELI: MATKALLA SAKSANKIELEISISSÄ EUROOPASSA (monistettava lisämateriaali)

Noppapelissä (3–4 hengen ryhmissä) kierretään ympäri saksankielistä Keski-Eurooppaa ja ratkaistaan matkan varrelle sattuvia tehtäviä. Opiskelijoille tulostetaan pelilautaa, lista tehtäväruutujen kysymyksistä sekä oikeat vastaukset tehtäviin. Pelin voi tulostaa A3-kokoiseksi.

7. YHDISTELYHARJOITUS: SANOJA, JOTKA JO YMMÄRRÄN (monistettava lisämateriaali)

Harjoituksessa pyritään tunnistamaan saksankielisiä sanoja muiden kielten perusteella yhdistämällä kuva ja sana. Opiskelijoita ohjataan huomaamaan, kuinka sanojen merkityksiä voi päätellä muiden kielten avulla.

8. ÄÄNTÄMINEN (monistettava lisämateriaali)

Monistepohja, johon kerätään kirjoitusasuun ja ääntämiseen liittyviä sääntöjä, huomioita ja esimerkkisanoja. Monistepohjaa on tarkoitus täydentää opiskelijoiden kanssa koko kurssin ajan sitä mukaa, kun asiat tulevat esille. Harjoitus kertaa myös sanastoa esimerkkisanojen avulla.

FIN 19:22
DE 4.6.2018